

Doctorado en Educación



Departamento interfacultativo
de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación

Madrid, 2018

Representaciones de Justicia Social en estudiantes de Educación Primaria

Almudena Juanes García

*Representaciones de Justicia Social
en estudiantes de Educación Primaria*

*Estudio cuantitativo y cualitativo
comparado entre España y Argentina.*

Almudena Juanes García



Tesis Doctoral dirigida por :

Liliana Jacott Jiménez
Antonio Maldonado Rico

UAM
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE MADRID



FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

Representaciones de Justicia Social en estudiantes de Educación Primaria.

Estudio cuantitativo y cualitativo comparado entre España y Argentina.

Almudena Juanes García

Directores:

Liliana Jacott Jiménez

Antonio Maldonado Rico

Madrid, 2018

RESUMEN Tesis Doctoral Almudena Juanes (Representaciones de Justicia Social en estudiantes de Educación Primaria. Estudio cuantitativo y cualitativo comparado entre España y Argentina):

La presente tesis doctoral se enmarca dentro de la línea de investigación: Desarrollo Humano y Justicia Social, del grupo G.I.C.E. (Cambio Educativo para la Justicia Social), de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, y pretende acercarse a las representaciones de estudiantes acerca de la Justicia Social. En primer lugar, se hace una revisión teórica exhaustiva de los conceptos de Justicia Social y representaciones, con el objetivo de definir el enfoque de Justicia Social que trabajamos desde nuestra línea de investigación, entendiéndola desde un modelo de tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación) y como un medio para llegar al fin de lograr una vida digna. Con la mirada puesta en dicho enfoque, exponemos los estudios más destacados de representaciones de Justicia Social, especialmente en el ámbito educativo. Posteriormente, llevamos a cabo dos estudios empíricos en los que se investiga las representaciones de Justicia Social, a través de dilemas que plantean situaciones de desigualdad, en estudiantes de 4º y 6º curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el primero de ellos se utiliza un cuestionario, que fue aplicado a distintas muestras en función del curso, género y ciudad, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en las tres variables, y entre las tres dimensiones. En el segundo estudio, se realizaron entrevistas, dado que el objetivo fundamental fue profundizar en los argumentos que proporcionan niñas y niños, en función de su menor o mayor posicionamiento hacia la Justicia Social.

Palabras clave: Justicia Social, estudiantes de Educación Primaria, Redistribución, Reconocimiento, Representación, dilemas.

Diseño y edición de portada y contraportada: Laura Álvarez Font
(a partir de dibujos de estudiantes de Educación Primaria de Madrid y Buenos Aires)

NO TE SALVES

*No te quedes inmóvil
al borde del camino
no congeles el júbilo
no quieras con desgana
no te salves ahora
ni nunca*

*no te salves
no te llenes de calma*

*no reserves del mundo
sólo un rincón tranquilo
no dejes caer los párpados
pesados como juicios*

*no te quedes sin labios
no te duermas sin sueño
no te pienses sin sangre
no te juzgues sin tiempo*

*pero si
pese a todo
no puedes evitarlo
y congelas el júbilo
y quieres con desgana*

*y te salvas ahora
y te llenas de calma
y reservas del mundo
sólo un rincón tranquilo
y dejas caer los párpados
pesados como juicios
y te secas sin labios
y te duermes sin sueño
y te piensas sin sangre
y te juzgas sin tiempo
y te quedas inmóvil
al borde del camino
y te salvas*

*entonces
no te quedes conmigo.
(Mario Benedetti, 1974)*



AGRADECIMIENTOS

Una Tesis Doctoral es una carrera de fondo. No sólo por la búsqueda de información y escritura en sí, sino también por las sendas que van apareciendo a cada paso, múltiples actividades y burocracia y protocolos que en ocasiones, hay que sortear. En este largo recorrido, es fundamental contar con personas que nos ayuden a esquivar las piedras del camino, o que nos amplíen nuevas rutas para llegar al destino final. En mi caso, son varias las personas que me han acompañado en este extenso viaje.

Comienzo por mis directores de tesis: Liliana Jacott y Antonio Maldonado. Tuve la oportunidad de ser alumna de Liliana en un curso del doctorado: Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación, hace ya unos cuantos años. Desde entonces, Liliana me alentó a que siguiera el viaje, a que no renunciara. Tiempo después, me presentó a Antonio y decidimos seguir juntos los tres, el intenso trayecto. Hemos compartido espacios, tiempo, dedicación, y un interés común: poder conocer las representaciones de Justicia Social de estudiantes y docentes.

Este interés no se queda únicamente en nosotros tres, sino que se extiende a un potente equipo de investigación en el que estamos inmersos: GICE (Grupo de Investigación del Cambio Educativo para la Justicia Social). Dentro de este grupo, en nuestra línea de investigación particular: Desarrollo Humano y Justicia Social, he podido formar parte de una gran cantidad de experiencias, junto con mis compañeros: Vanesa Sainz, Everardo, Tatiana, Santiago, Vanesa Seguro y Toni. Con ellos y con mis directores, hemos ido más allá en el proceso de realización de la tesis, que la redacción de la misma, destacando la exposición en seminarios y la presencia en numerosos congresos de prestigio tanto dentro como fuera de España, en los que nos hemos adentrado en profundos debates, acercando nuestras investigaciones a la comunidad científica.

Al mismo tiempo, hemos participado en varios proyectos de investigación, entre los que conviene remarcar: “Escuelas para la Justicia Social” del Plan Nacional I+D+i (2011) Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación, “Educación y Justicia Social: una mirada interdisciplinar”, CEMU-2012-024, I Convocatoria de la UAM de Proyectos de Investigación Multidisciplinares (2012), y “Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes: Una aproximación desde la educación para la Justicia Social”, referencia:EDU2014-56118-P. Convocatoria 2014, Modalidad 1: Proyectos de I+D, del programa estatal de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia, en los que se enmarca mi Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.), y la presente tesis.

En este gran equipo de investigación también he tenido la suerte de poder conocer a personas como la profesora Ángela Morales y la compañera de doctorado Cristina Fernández Correa, que continuamente se han mostrado atentas e interesadas en mi trabajo.

Además, mi pertenencia al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, ha sido crucial, por lo que he de agradecer a dicho departamento su acogida y respaldo. Especialmente, me gustaría subrayar la asistencia de José Torres, gestor del departamento, por buscar de manera constante posibilidades de ayuda y estar disponible en todo momento, de Juan Calmaestra, antiguo subdirector y de Roberto Ruiz, secretario académico, permanentemente dispuestos a echar un cable.

Mi curiosidad hacia dicho departamento comenzó cursando la carrera de Psicología, con las asignaturas de Psicología del Desarrollo y Psicología de la Educación, y a través de la profesora Claudia Messina, con quien fue un placer reencontrarme en el doctorado y poder seguir contactando con ella, también para resolver cuestiones sobre Argentina.

Asimismo, en la incursión en el departamento deseo agradecer a los profesores Cristina del Barrio y Kevin Van Der Meulen, por estar siempre ahí, durante mi carrera y mi doctorado. Gracias a Cristina, por otorgarme la posibilidad de conocer la realización y desarrollo de entrevistas, a través de la asignatura Psicología de la Adolescencia y de la colaboración en la tesis de Laura Granzoso. Además, por dejarme contribuir en el proyecto: “Grundtvig Learning Partnership: Parental Education and Peer Education as an effective method of anti-bullying intervention in schools (PEPE)” (GR04-00566-1).

Gracias a Kevin por permitirme desarrollar el programa EQUIPAR con adolescentes, en el I.E.S. Juan de la Cierva, del que aprendí y con el que disfruté muchísimo, junto a la tutora Maite Ayuso.

Continúo mis agradecimientos con la profesora Alejandra Navarro, por hacer que fuera partícipe del proyecto: “¿Qué educación para la ciudadanía necesitamos?, propuestas derivadas de una investigación sobre las ideas y actitudes de profesores y estudiantes acerca de la educación para la ciudadanía” (SEJ2007-64719/EDUC), realizando entrevistas y conociendo las realidades de los centros, junto con algunos compañeros, como Ada, con la que comparto rumbos cercanos en nuestro acercamiento común al pensamiento de los niños.

Con respecto a las instituciones, debo dar las gracias a la Universidad Autónoma de Madrid por la concesión de la ayuda de inicio de estudios de posgrado, para comenzar mi doctorado y los diferentes apoyos a la investigación en el ámbito de mi pertenencia al Personal Investigador en Formación. Entre ellos, mi estancia en Buenos Aires, en la que resalto mi gratitud hacia el grupo de investigación: Proyecto UBACYT 2014-2017 20020130100256BA: “Investigaciones empíricas sobre el conocimiento de dominio social y sus implicaciones teórico-metodológicas”, de la Univer-

sidad de Buenos Aires (U.B.A.) y hacia las personas que hicieron realidad mi sueño de poder adentrarme en las ideas, cultura y costumbres, de niñas y niños que viven allá.

Así, destaco la gran labor de la profesora Alicia Barreiro y del profesor José Antonio Castorina (fue muy agradable poder charlar contigo, de quien había leído en mis inicios del doctorado), codirectores de dicho grupo. Gracias Alicia por tu enorme entusiasmo porque realizara mi estancia con vosotros y por tu apoyo, no sólo en cuestiones institucionales, como la participación en seminarios y publicaciones, sino ofreciéndome tu mano para enseñarme rincones maravillosos de tu ciudad.

También, a la Universidad Pedagógica de Buenos Aires (U.N.I.P.E.), a su directora de investigación Laura Mombelló, y a sus profesoras Virginia Verdugo y Cintia Navarrete, por su cercanía, amabilidad y tremenda cooperación con mi trabajo en las escuelas.

Y a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (F.L.A.C.S.O.), por proporcionarme sus recursos y estructura para que pudiera trabajar allá, resaltando a Cristian Parellada, su acompañamiento a las escuelas del conurbano bonaerense, y a Edgardo Etchezahar, su formación en estadística, de vuelta a España.

Conjuntamente, en esta intensa travesía en Argentina, es preciso otorgar un párrafo a la inspectora jefe Regional Nora Saporitti y a la inspectora de Educación Primaria del Distrito Presidente Perón, de Argentina Alicia González, a Guillermina, Fengui, Diana, Gabriel y a mis compañeros de la residencia, sobre todo a Gaby, David y Oscar, quienes me abrieron las puertas e hicieron de la misma, un lugar con encanto.

A aquellas escuelas donde desarrollé mi investigación para la presente tesis, a las que tengo que agradecer la implicación no sólo del equipo directivo, del que destaco algunas personas seguidamente, si no también del profesorado, estudiantes y familias de todos ellos.

En Madrid, doy las gracias a Carmen Clemente, directora del C.E.I.P. Félix Rodríguez de la Fuente, a Pilar Larios, directora del C.E.I.P. Herrera Oria, a Lázaro Martín, director del C.E.I.P. Fuente Santa, a Natalia Gómez, directora del C.E.I.P.: Palomeras Bajas y a Rufino Ranchal, director del C.E.I.P.: El Quijote.

En Buenos Aires, a Sandra Tort, directora de la Escuela Primaria nº 13 (Juana Azurduy), a Marisa Cuenca, directora de la Escuela Primaria nº10 (Pascual Santoro), a Miriam Riva Cambrin, directora de la Escuela Primaria nº4 (José Hernández) y a Mabel Silvera y Susana Ianne, vicedirectora y directora respectivamente, de la Escuela Primaria nº1 (Manuel Belgrano).

Brindar unas líneas a Laura Álvarez por su tesón en la realización de la portada de mi tesis, sabiendo captar a la perfección la esencia de la investigación: las ideas de todos los niños, reflejadas en sus dibujos. Para mí es un orgullo que hayas sido tú, quien diseñe y elabore la portada.

Extiendo mis agradecimientos a todos mis amigos, que con o sin tener relación con el entorno de un doctorado, han respetado mis tiempos y me han animado siempre, en especial a Sandra, Pablo, Cris y Alejandro, quienes me han ayudado con lo que estaba en sus manos, en los tiempos entrecortados que hemos podido compartir.

Finalmente, quiero dedicar mi tesis a cuatro personas imprescindibles para mí: mis padres, mi hermano y Pepe.

Decir que sin ellos, mi tesis no hubiese sido la misma, es decir una obviedad, y cualquier cosa que escriba aquí va a ser poco en comparación con todo lo que me han aportado y me aportan cada día. Gracias a los tres por vuestra eterna disponibilidad.

Gracias a mi madre, Esther, por tener permanentemente una sonrisa para mí, por su atenta escucha, por sus trucos para animarme; a mi padre, David, por la paciencia y las ganas de hacer cuentas, averiguar formatos y trabajar, hasta que tenga que ser yo la que te aconseje que descanses. A mi hermano, Alberto por quererme tanto, presumir de mí y apoyarme incondicionalmente. Y a ti, Pepe, por ser generador de espacios y tiempos, por tu libertad y comprensión, por tu entrega.

Regalar estas últimas frases a todos aquellos que “no se salvan” y luchan cada día, desde sus pequeños espacios, por un mundo con Justicia Social. A todos ellos, espero que mi tesis pueda aportarles un granito de arena más en la elaboración de una sociedad más justa.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE JUSTICIA SOCIAL	23
1.1. Principales modelos de Justicia Social	28
1.1.1. Teoría de la Justicia, de John Rawls, y otras aproximaciones distributivas.	28
1.1.2. Enfoque de las Capacidades, de Amartya Sen.	32
1.1.3. Aportaciones al Enfoque de las Capacidades, de Martha Nussbaum y otras teorías relacionadas.	35
1.1.4. Política de la Diferencia, de Iris Marion Young y Política del Reconocimiento, de Charles Taylor.	44
1.1.5. Teoría del Reconocimiento Recíproco, de Axel Honneth.	47
1.1.6. Justicia Tridimensional de Nancy Fraser.	48
1.1.7. Tipos de ciudadanía, de Joel Westheimer y Joseph Kahne.	55
1.2. Nuestro enfoque de la Justicia Social	61
1.2.1. ¿Cómo investigamos Justicia Social?: las 3 Rs.	61
1.2.2. ¿Por qué promover la Justicia Social?.	69
1.3. ¿Cuál es el papel de la Educación, bajo el marco de la Justicia Social?	77

1.3.1. Investigaciones educativas sobre la Justicia Social.	81
1.3.2. Políticas educativas actuales.	97
1.3.3. El caso del conurbano bonaerense.	109
1.3.4. Reflexiones finales del papel de la Educación bajo el marco de la Justicia Social.	114
 CAPÍTULO 2. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE REPRESENTACIONES	 117
2.1. Orígenes del concepto de Representaciones	119
2.1.1. Cambio de paradigma, de Kuhn.	119
2.1.2. Enfoques cognitivos y planteamientos sociales.	120
2.1.3. Serge Moscovici: Representaciones sociales.	121
2.2. Métodos investigación de las representaciones sociales	125
2.2.1. Diferentes niveles de estudio de las representaciones sociales.	125
2.2.2. Técnicas utilizadas en el estudio de las representaciones sociales.	128
2.3. Principales modelos de representaciones sociales	131

2.3.1. Modelo “Toblerone”, de Martin W. Bauer y George Gaskell.	131
2.3.2. Teoría del Núcleo Central, de Jean Claude Abric.	132
2.3.3. Puntos de Vista, de Gordon Sammut.	134
2.3.4. Imaginario social, de Ángela Arruda.	135
2.3.5. Hacia nuevas perspectivas en el estudio de las Representaciones Sociales: Memoria colectiva, diversidad en comunidad y orden social.	138
2.4. Otros conceptos: Teorías implícitas, <i>habitus</i> e ideologías.	139
2.5. Nuestro enfoque: Representaciones	147
CAPÍTULO 3. ESTUDIOS DE REPRESENTACIONES DE JUSTICIA SOCIAL	157
3.1. Estudios de representaciones de justicia en niños/as y adolescentes	159
3.2. Estudios de Justicia Social por dimensiones.	173
3.2.1. Un caso de Redistribución: Excursiones escolares.	174
3.2.2. Un caso de Representación: Participación escolar.	192
3.2.3. Un caso de Reconocimiento: Diversidad familiar.	208
3.3. Conclusiones de los estudios de representaciones de Justicia Social	220
CAPÍTULO 4. ESTUDIO 1. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA: “REPRESENTACIONES DE LA JUSTICIA SOCIAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA”	225
4.1. Objetivos	227
4.2. Hipótesis	227
4.3. Material	229

12 Almudena Juanes García

4.3.1. Diseño del cuestionario.	230
4.3.2. Validación del cuestionario.	232
4.3.3. Procedimiento de aplicación del cuestionario.	237
4.4. Participantes	238
4.4.1. Estudiantes.	238
4.4.2. Escuelas seleccionadas.	240
<i>4.4.2.1. Escuelas de la Comunidad de Madrid.</i>	<i>240</i>
<i>4.4.2.2. Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.</i>	<i>246</i>
4.5. Resultados	249
4.6. Conclusiones	262
 CAPÍTULO 5. ESTUDIO 2. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: “ARGUMENTOS DE LAS REPRESENTACIONES DE LA JUSTICIA SOCIAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA”	 265
5.1. Objetivos	266
5.2. Hipótesis	266
5.3. Material	267
5.3.1. Diseño de la entrevista.	267
5.3.2. Validación de la entrevista.	272
5.3.3. Procedimiento de aplicación de la entrevista.	275
5.4. Participantes	275
5.5. Resultados	276

5.5.1. Dilema de Redistribución: Excursión.	277
5.5.2. Dilema de Representación: Elección de representante de la clase	297
5.5.3. Dilema de Reconocimiento: Diversidad familiar	318
5.6. Conclusiones	351
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	359
6.1. Conclusiones finales	360
6.2. Limitaciones de la investigación	365
6.3. Líneas de trabajo futuro	368
REFERENCIAS	384
ANEXO 1. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS	430
1.1. Autorización de la Dirección	431
1.2. Autorización del cuestionario a estudiantes y familias	433
1.3. Autorización de la entrevista a estudiantes y familias	435
ANEXO 2. CUESTIONARIOS 4º Y 6º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	438
2.1. Cuestionario 4º versión española	439
2.2. Cuestionario 6º versión argentina	445
2.3. Cuestionario 6º versión española (Con dimensión: Redistribución, Reconocimiento o Representación, temática de estudio, alternativas numeradas (de menor a mayor justicia social. 1: menos justa-2: intermedia-3: más justa) y explicación, para cada dilema)	453
ANEXO 3. GUION DE LA ENTREVISTA	484
ANEXO 4. EJEMPLOS ENTREVISTAS REALIZADAS	491

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Las capacidades centrales de Nussbaum (2000, 2012)</i>	38
Tabla 2 <i>Enfoque de la Justicia de Fraser (2008c)</i>	54
Tabla 3 <i>Tipos de ciudadanía para Westheimer y Kahne (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne, 2004a, 2004b)</i>	59
Tabla 4 <i>Principales autores/as de Justicia Social y sus modelos</i>	61
Tabla 5 <i>Comparación de enfoque del capital humano y enfoque de las capacidades de Sen (2010), señalada por Walker (2012)</i>	88
Tabla 6 <i>Capacidades esenciales para la Educación superior, Walker (2006)</i>	90
Tabla 7 <i>Autores y teorías principales de las representaciones sociales.</i>	137
Tabla 8 <i>Características de las teorías implícitas, las representaciones sociales y los habitus.</i>	140
Tabla 9 <i>Cuestiones para la investigación de distribución en las escuelas (Resh y Sabbagh, 2016)</i>	176
Tabla 10 <i>Subesferas en la distribución de recursos (Resh y Sabagh, 2016)</i>	177
Tabla 11 <i>Muestra Estudio Piloto del cuestionario</i>	233
Tabla 12 <i>Muestra de estudiantes del Estudio 1, por curso y ciudad</i>	239
Tabla 13 <i>Muestra de estudiantes del Estudio 1, por género y ciudad</i>	239
Tabla 14 <i>Muestra de estudiantes del Estudio 1, por género y curso</i>	239
Tabla 15 <i>Resultados prueba de efectos dentro de los sujetos, para las Subescalas, por curso, género y ciudad.</i>	259
Tabla 16 <i>Muestra Estudio Piloto Entrevista</i>	273
Tabla 17 <i>Muestra del Estudio 2</i>	276
Tabla 18 <i>Focos del Dilema de Excursión, con preguntas y categorías de respuesta</i>	279
Tabla 19 <i>Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, por categorías, en el Foco de Desigualdad</i>	286
Tabla 20 <i>Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, por categorías, en el Foco de Actitud ante la compensación</i>	293
Tabla 21 <i>Macro categorías del Foco global de Excursión</i>	295
Tabla 22 <i>Focos del Dilema de Elección de representante de la clase, con preguntas y categorías de respuesta</i>	298
Tabla 23 <i>Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, por categorías, en el foco Procedimiento</i>	304

Tabla 24 <i>Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, por categorías, en el Foco de Elección</i>	312
Tabla 25 <i>Macro categorías del Foco global de Elección de representante de la clase</i>	315
Tabla 26 <i>Focos del Dilema de Diversidad familiar, con preguntas y categorías de respuesta</i>	319
Tabla 27 <i>Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, por categorías, en el foco: Vínculo afectivo</i>	324
Tabla 28 <i>Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, en el Foco de Familias homoparentales</i>	335
Tabla 29 <i>Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, por categorías, en el Foco de Pertenencia a múltiples familias</i>	344
Tabla 30 <i>Macro categorías del Foco global de Diversidad familiar</i>	347

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> Las tres dimensiones de la Justicia Social (enfoque de nuestro equipo de investigación)	63
<i>Figura 2</i> Estructura de la Justicia Social desde nuestro equipo de investigación (herramientas, medio, objetivos y fin último).	71
<i>Figura 3</i> Esquema de formación de la persona como autónoma (Robles, 2015)	195
<i>Figura 4</i> Composición del cuestionario de 4º y de 6º curso de Educación Primaria (Estudio 1).	231
<i>Figura 5</i> Media de las Subescalas y la Escala Global, por curso, en el Estudio Piloto.	236
<i>Figura 6</i> Media de las Subescalas y la Escala Global, por género, en el Estudio Piloto.	237
<i>Figura 7</i> Medias de las Subescalas y la Escala Global, por curso.	252
<i>Figura 8</i> Medias de las Subescalas y la Escala Global, por género.	253
<i>Figura 9</i> Medias de las Subescalas y la Escala Global, por ciudad.	254
<i>Figura 10</i> Medias de la Escala Global, por tipo de centro en las escuelas de Madrid.	256
<i>Figura 11</i> Medias de la Escala Global, por tipo de entorno de los centros de Buenos Aires.	257
<i>Figura 12</i> Medias de Subescalas, para el total de estudiantes, del Estudio 1.	259
<i>Figura 13</i> Medias de Subescalas, para estudiantes de 4º curso, de Buenos Aires.	260
<i>Figura 14</i> Medias de las Subescalas, para estudiantes de 6º curso, de Buenos Aires.	261
<i>Figura 15</i> Medias de las Subescalas, para estudiantes de 4º curso, de Madrid.	261
<i>Figura 16</i> Medias de las Subescalas, para estudiantes de 6º curso, de Madrid.	262
<i>Figura 17</i> Composición de la entrevista, del Estudio 2.	268
<i>Figura 18</i> Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Desigualdad, por ciudad.	287
<i>Figura 19</i> Histograma de porcentajes, por macrocategorías, del Foco global de Excursión.	295
<i>Figura 20</i> Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Procedimiento, por género.	305
<i>Figura 21</i> Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Procedimiento, por ciudad.	306
<i>Figura 22</i> Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Elección, por ciudad.	313
<i>Figura 23</i> Histograma de porcentajes, por macrocategorías, del Foco global de Elección de representante de la clase.	315
<i>Figura 24</i> Porcentajes de respuesta de las macrocategorías del Foco global de Elección de representante de la clase, por ciudad.	317

<i>Figura 25</i> Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Vínculo afectivo, por ciudad.	325
<i>Figura 26</i> Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Familias homoparentales, por curso.	337
<i>Figura 27</i> Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Familias homoparentales, por ciudad.	338
<i>Figura 28</i> Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Pertenencia a múltiples familias, por ciudad.	346
<i>Figura 29</i> Histograma de porcentajes, por macrocategorías, del Foco global de Diversidad Familiar.	348
<i>Figura 30</i> Porcentajes de respuesta de las macrocategorías del Foco global de Diversidad familiar, por ciudad.	350

RESUMEN

La presente tesis doctoral se enmarca dentro de la línea de investigación: Desarrollo Humano y Justicia Social, del grupo G.I.C.E. (Cambio Educativo para la Justicia Social), de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, y pretende acercarse a las representaciones de estudiantes acerca de la Justicia Social. En primer lugar, se hace una revisión teórica exhaustiva de los conceptos de Justicia Social y representaciones, con el objetivo de definir el enfoque de Justicia Social que trabajamos desde nuestra línea de investigación, entendiéndola desde un modelo de tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación) y como un medio para llegar al fin de lograr una vida digna. Con la mirada puesta en dicho enfoque, exponemos los estudios más destacados de representaciones de Justicia Social, especialmente en el ámbito educativo. Posteriormente, llevamos a cabo dos estudios empíricos en los que se investiga las representaciones de Justicia Social, a través de dilemas que plantean situaciones de desigualdad, en estudiantes de 4º y 6º curso de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el primero de ellos se utiliza un cuestionario, que fue aplicado a distintas muestras en función del curso, género y ciudad, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en las tres variables, y entre las tres dimensiones. En el segundo estudio, se realizaron entrevistas, dado que el objetivo fundamental fue profundizar en los argumentos que proporcionan niñas y niños, en función de su menor o mayor posicionamiento hacia la Justicia Social.

Palabras clave:

Justicia Social, estudiantes de Educación Primaria, Redistribución, Reconocimiento, Representación, dilemas.

Introducción

El término *Justicia Social* es un concepto de indudable actualidad económica y de índole socio-educativa, que en muchas ocasiones, se analiza desde perspectivas totalmente diferentes, incluso contradictorias, lo que da lugar a una generación de preguntas en este ámbito: ¿qué es la Justicia Social?, ¿todas las personas que utilizan el término Justicia Social se refieren a lo mismo?, ¿hay una sola Justicia Social?, ¿es posible lograr Justicia Social de manera absoluta, allá donde existe desigualdad?, ¿cómo saber si ante un problema, las personas o instituciones darán una solución bajo el marco de la Justicia Social?, ¿cómo podemos conocer qué piensan las personas de determinadas situaciones de injusticia?.

Como vemos, se presentan numerosos temas de debate, que a lo largo de esta tesis trataremos de analizar. En lo que a este estudio respecta, hablaremos de Justicia Social referida a Educación, y más concretamente, plantearemos nuestro enfoque aplicado en este ámbito, de manera que podamos conocer de forma específica cuáles son las representaciones de la infancia acerca de la Justicia Social.

Nuestro interés se centra en estudiantes de Educación Primaria por varios motivos. En primer lugar, porque no existen muchos estudios acerca de las representaciones de Justicia Social en estudiantes de estas edades, tal y como veremos en la revisión bibliográfica. Además, creemos que es fundamental estudiar las ideas de niños y niñas a edades tempranas, para poder comprender lo que piensan sobre estos temas relacionados con la Justicia Social y planificar métodos de enseñanza en las escuelas, acordes con sus ideas. Nos resulta de gran relevancia el trabajo en el aula, fomentando actividades de aprendizaje y enseñanza, dirigidas a promover la Justicia Social.

Por otra parte, en la misma línea de investigación de la doctoranda en la que se enmarca esta tesis, se están estudiando de manera paralela las representaciones en estudiantes y docentes de Educación Secundaria (Sainz, 2017).

Así, nos resulta especialmente relevante conocer aquellas representaciones de estudiantes de Educación Primaria, para poder tener una panorámica de las representaciones de Justicia Social que tienen las personas, en todos los niveles del sistema educativo, de forma que en un futuro, establezcamos comparaciones entre participantes de diferentes niveles y sobre todo, podamos partir de estas representaciones para la formación del profesorado en Justicia Social.

La investigación que en esta tesis mostramos, es un estudio transcultural entre la Comunidad de Madrid (España) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), donde se investigan las representaciones de Justicia Social de estudiantes de Educación Primaria, en ambas ciudades. Nos interesó conocer las representaciones de estudiantes de las escuelas primarias bonaerenses, porque se contaba con estudios previos sobre las representaciones de la justicia en Argentina en la infancia y adolescencia (Barreiro, 2008, 2012, 2013a, 2013b; Barreiro, Gaudio, Mayor, Santellán-Fernández, Sarti y Sarti, 2014; Barreiro y Castorina, 2012, 2015; Barreiro y Zubieta, 2011).

Para este estudio transcultural, la doctoranda, a través de la ayuda para estancias breves en España y en el extranjero para personal docente e investigador en formación de la U.A.M. del año 2015, realizó una estancia de investigación de tres meses (de septiembre a diciembre de 2015) en el grupo de investigación: Proyecto UBACYT 2014-2017 20020130100256BA: “Investigaciones empíricas sobre el conocimiento de dominio social y sus implicaciones teórico-metodológicas”, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (U.B.A.), con la

colaboración de la profesora Alicia Barreiro, quien es codirectora de este grupo, junto con el profesor José Antonio Castorina.

Adentrándonos en la tesis, en el Capítulo 1, haremos una revisión de los principales modelos que han tratado el tema de la justicia en el siglo XX y principios del siglo XXI, y cómo se han ido abordando diferentes concepciones y aplicaciones del término, de las cuales partimos para establecer nuestro enfoque de la Justicia Social. Esto nos llevará a definir y explicar dicho enfoque, que hemos utilizado para estudiar las representaciones de la Justicia Social. Además, desarrollaremos específicamente el papel de la Educación bajo el marco de la Justicia Social, y concluiremos este primer apartado sugiriendo algunos puntos importantes para la promoción de la Justicia Social desde la Educación.

Posteriormente, en el Capítulo 2, comentaremos los estudios realizados en el ámbito de las representaciones, desde los orígenes del concepto hasta los principales modelos de investigación, especialmente en las representaciones sociales, que son aquellas que más se han investigado. Al final de este capítulo, explicaremos nuestra perspectiva, desde la que utilizamos el término *representaciones*, con el objetivo de estudiar dichas representaciones, acerca de la Justicia Social, en las y los estudiantes. De este modo, en el Capítulo 3, veremos diferentes estudios sobre las representaciones de Justicia Social, profundizando en las tres dimensiones de la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), fundamentalmente en las temáticas de Redistribución de recursos en las escuelas, centrándonos en las excursiones escolares, Reconocimiento de la diversidad familiar y Representación como participación escolar.

En los capítulos 4 y 5 desarrollaremos los dos estudios empíricos realizados para analizar las representaciones de los y las estudiantes que cursan Educación Primaria. En el capítulo 4, presentamos un estudio cuantitativo, utilizando un cuestionario aplicado a estudiantes

de 4º y 6º curso de Educación Primaria de Buenos Aires y Madrid, consistente en diversos dilemas que plantean varias situaciones de desigualdad e injusticia ante las que las y los estudiantes deben decidir qué solución les parece más justa (de tres alternativas posibles, que van en un continuo de menor a mayor Justicia Social).

En dicho capítulo, mostraremos los resultados y conclusiones obtenidas, de las comparaciones de las respuestas en el cuestionario, que dan lugar a diferentes representaciones de Justicia Social entre niñas y niños, estudiantes de 4º y de 6º curso de Educación Primaria y estudiantes de Madrid y de Buenos Aires.

En el capítulo 5, se describe un estudio cualitativo, donde el instrumento utilizado es una entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes de 4º y 6º curso de Educación Primaria de Buenos Aires y Madrid. En ella, se plantean algunas de las situaciones del cuestionario del estudio cuantitativo, pero sin prefijarles opciones de respuesta a las y los estudiantes, sino preguntándoles qué solución proponen para el dilema planteado. En este capítulo 5 exponremos y compararemos los principales argumentos de las y los estudiantes, que se sitúan en un continuo de menor a mayor promoción de la Justicia Social.

Finalmente, en el capítulo 6 presentaremos la discusión y las conclusiones finales generales, así como las posibles limitaciones de nuestra investigación y las líneas de trabajo futuro que se posibilitan con esta.

Capítulo 1.

Aproximaciones al concepto de Justicia Social

***“El siglo XXI puede (y debe) ser el
siglo de la justicia social”
(Juan Carlos Tedesco, 2010)***

Antes de comenzar abordando los principales modelos o teorías de la Justicia Social, quiero presentar algunas reflexiones sobre la investigación en Justicia Social.

El campo de la Justicia Social es bastante amplio, puesto que puede enfocarse desde múltiples ámbitos: filosófico, político, económico, social, psicológico, educativo, etc. Aunque no es un campo totalmente nuevo, en los últimos años, se están generando numerosos aportes a la investigación de la Justicia Social, con diversas redes de investigación, revistas científicas o manuales específicos.

Consideramos que no es totalmente nuevo, en primer lugar, teniendo en cuenta los objetivos de la Justicia Social de lucha contra las situaciones de desigualdad e injusticia, de manera que todas las personas puedan tener las mismas oportunidades en la sociedad. Siempre han existido injusticias y situaciones de desigualdad en los diferentes países, a lo largo de la historia, por lo que siempre ha sido necesario que se plantearan soluciones al respecto, aunque es cierto que no en todas las ocasiones, dichas soluciones se han enfocado propiamente hacia la Justicia Social.

Unidas a estas situaciones de desigualdad e injusticia en la sociedad, han ido surgiendo varios grupos de investigación, que tratan de explicar dichas problemáticas así como profundizar en el planteamiento de modelos teóricos que sirvan para la investigación y desarrollo de programas específicos centrados en Justicia Social.

Nos parecen fundamentales aquellos grupos de investigación que se están desarrollando a modo de redes entre varios países para la reflexión acerca de estos modelos, la difusión y la innovación. Así por ejemplo, podemos destacar algunos de estos equipos, como la sociedad internacional: ISJR (International Society for Justice Research: <http://www.isjr.org/>), la red internacional HDCA (Human Development and Capability Association: <https://hd-ca.org/>), la asociación europea: CiCea (Children's Identity and Citizenship European Association:

<http://www.cicea.eu/>), y el equipo de investigación GICE (Grupo de Investigación del Cambio Educativo para la Justicia Social: <http://www.gice-uam.es/>), que describimos a continuación.

La ISJR es una red interdisciplinar dedicada a la investigación sobre la justicia, a diferentes niveles (individual, de relaciones interpersonales, intergrupales, instituciones, sociedad, política, etc.) y sobre los fenómenos relacionados con la moral y la ética, en la que se desarrollan congresos bianuales y se publica impresa y online, trimestralmente una revista científica desde 1987, denominada: Social Justice Research (<https://link.springer.com/journal/11211>).

La propia red en su página web destaca como primer acercamiento a su creación, varias conferencias y encuentros con el profesor Melvin J. Lerner que versaban sobre la Justicia Social en las relaciones humanas. Como veremos más adelante, este autor desarrolló una teoría acerca del pensamiento que tienen las personas para explicar sus acciones ante situaciones de injusticia, denominada Creencia del Mundo Justo, que puede ayudarnos a ilustrar los argumentos que desarrollan las personas para justificar dichas situaciones. Además, entre sus presidentes, han estado autores tan notorios como Clara Sabbagh o Claudia Dalbert, que como se desarrollará en la presente tesis, han hecho grandes aportaciones al estudio de la justicia. Claudia Dalbert con relación a los motivos de justicia y Clara Sabbagh en cuanto al establecimiento de cuestiones fundamentales para la investigación sobre la distribución en las escuelas con actuaciones educativas tanto a nivel micro como macro, así como en la publicación del manual Handbook of Social Justice Theory and Research junto con Manfred Schmitt, en 2016 (Sabbagh y Schmitt, 2016).

Por supuesto, no es el único manual que nos ha acercado a la investigación en Justicia Social, pero citamos este, porque nos parece que engloba de manera muy exhaustiva y a nivel internacional, los estudios más recientes de Justicia Social.

De manera conjunta, creemos conveniente destacar otros manuales de gran relevancia y actualidad, en el ámbito de la Justicia Social y que dan cuenta además la relación de esta en la Educación, como son el *Handbook of Social Justice in Education* (Ayers, Quinn y Stowall, 2009), *The Routledge International Handbook of Social Justice* (Reisch, 2014), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)justice* (Bogotch y Shields, 2014) y *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice* (Peterson, Hattam, Zembylas y Arthur, 2016).

En cuanto a la HDCA, es una red internacional y multidisciplinar, surgida en 2004, que busca suscitar investigaciones en todos los ámbitos relacionados con el área del desarrollo humano y de las capacidades, como por ejemplo, en calidad de vida, en pobreza, en género o en medio ambiente, a través fundamentalmente de diversos congresos y la difusión de la revista trimestral: JHDC (*Journal of Human Development and Capabilities*: <http://www.tandfonline.com/toc/cjhd20/current>).

Esta red nos parece sumamente interesante por la gran proximidad de sus temáticas, a la temática que nos ocupa (Justicia Social en Educación), considerando incluso que varios de los que han sido presidentes de la HDCA, como Amartya Sen y Martha Nussbaum, son autores destacados en los principales modelos de Justicia Social que mostraremos en el capítulo 1.

Por su parte, Cicea es una red europea fundada en 1998, que se centra en la educación y participación ciudadana, el aprendizaje social y la construcción de identidades de las y los jóvenes, organizando congresos anuales y publicando libros de actas de estos, así como más documentos que son de acceso libre en su página web. Los congresos anuales tienen junto

con el programa general, un programa específico diseñado para apoyar a estudiantes de doctorado de cualquier universidad, que resulta muy útil como plataforma de intercambio de ideas y conocimiento de las diferentes investigaciones que se están llevando a cabo en los distintos países.

Los directores de la presente tesis forman parte de esta red y junto con la autora de esta, y demás investigadores, estuvieron en el comité organizador del congreso anual, celebrado en 2016, en la Universidad Autónoma de Madrid (“Jean Monnet Cice Network Conference: Education, Citizenship and Social Justice: Innovation Practices and Research”). Además de los temas principales de Cicea que acabamos de describir, es una red que amplía su perspectiva, aceptando propuestas de todas las disciplinas académicas en relación con temas de Justicia Social, valores democráticos, dignidad y capacidades humanas, en contextos formales o no formales, tanto dentro como fuera de Europa.

Finalmente, el equipo GICE es una red interdisciplinar de investigadores, que como ya avanzábamos en el resumen de esta tesis, tiene su sede en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, y forman parte de ella, la doctoranda y sus directores. Se creó en 2009, y realiza investigaciones en Educación para la Justicia Social. Actualmente cuenta con siete líneas de investigación: Justicia y Educación, Desarrollo Humano y Justicia Social, Creatividad para el Cambio Educativo y la Justicia Social, Aprendizaje-Servicio y Justicia Social, Educación Artística para la Justicia Social, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas para la Justicia Social y Educación Inclusiva. Asimismo, GICE está presente en la Red de Investigación sobre Justicia Social y Educación (RIJSE) colaborando con diversas universidades latinoamericanas y coordinando entre otras, la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME) que integra siete grupos de investigación, con sedes en distintas universidades españolas.

Por último, apuntar que GICE publica una revista bianual desde 2012, denominada RIEJS (Revista Internacional de Educación para la Justicia Social: <http://www.gice-uam.es/revista-riejs>) y ha dado lugar a la creación del Máster Oficial en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid, que se comenzó a impartir en el curso 2016-2017.

Los directores de esta tesis son los coordinadores de la línea de GICE: Desarrollo Humano y Justicia Social, en la que se integra la doctoranda, y que trata de establecer vínculos entre la educación para la ciudadanía y la Justicia Social (Jacott y Maldonado, 2013; Juanes, García y Pérez-Manjarrez, 2013), profundizando en los derechos humanos, las libertades y los valores democráticos. Estos vínculos se investigan en esta línea desde diversas perspectivas, de las cuales, aquí desarrollamos una de ellas, consistente en el estudio de las representaciones de niñas y niños sobre la Justicia Social. Para ello, nos ocuparemos de las contribuciones a la investigación de la Justicia Social más actuales, que denominamos como principales modelos, y que como veremos, nos aportan varias ideas clave para desarrollar nuestro enfoque particular, centrado principalmente en el ámbito educativo.

1.1. Principales modelos de Justicia Social

1.1.1. Teoría de la Justicia, de John Rawls, y otras aproximaciones distributivas.

Consideramos a Rawls como el primer autor que dio una conceptualización teórica acerca de la justicia en su obra *Teoría de la Justicia* (1971), en la que nos hace la siguiente declaración: “la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas de pensamiento” (p.17). Rawls así nos indica que al igual que una teoría debe ser rechazada sino es cierta, una ley o institución, tiene que ser modificada o abolida, si no es justa, por muy eficiente que resulte en la sociedad. De esta manera, Rawls (2002) nos introduce su primer principio de justicia, llamado principio de libertad, haciendo hincapié en que

una ley no puede estar condicionada a transacciones sociales, de manera que si es injusta para una sola persona, aunque sea eficaz para los demás, no debería existir.

El autor argumenta que cada persona tiene una concepción diferente de la justicia, pero que para una sociedad pueda ser viable, se deben tener unos mínimos acuerdos en estas concepciones. Su objetivo prioritario de la justicia es saber cómo las instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y las ventajas de la cooperación social.

Enmarcado en la tradición liberal de la Filosofía del Derecho, Rawls (1971) llega a proponer la Justicia Social como la finalidad de la justicia distributiva, que a su vez, es la condición necesaria para el logro de la equidad.

No todas las personas nacen en las mismas condiciones equitativas, por lo que no se puede aplicar una ley igual para todas ellas. Mediante esta premisa, Rawls (2002) nos habla de lograr equidad solo a través de su segundo principio de la justicia, lo que él llamó principio de diferencia, que sería la legitimación de las acciones de discriminación positiva hacia los menos favorecidos. El logro de esta equidad y de un compromiso entre la libertad individual de elección y la igualdad, es lo que caracteriza a la noción de Justicia Social en Rawls, y que constituye un referente básico desde entonces en sus diferentes conceptualizaciones.

Por tanto, sus dos principios de la Justicia Social (principio de libertad y principio de diferencia) son tratados como un modo para la distribución adecuada de recursos y asignación de derechos y deberes.

El autor, define su teoría y la idea de la justicia como imparcialidad, a través de dos concepciones: la posición original y el velo de la ignorancia. La posición original se refiere a una situación ficticia en la que las personas no tienen conocimiento de sus identidades iniciales o intereses futuros, y desde esta posición, toman decisiones en la sociedad a partir del velo de la ignorancia, no sabiendo qué consecuencias van a tener sus elecciones y si son o no be-

neficiarias para ellas. De esta manera, se tomarían decisiones imparciales como en la elección de los fundamentos de justicia, que llegarían a ser neutrales, partiendo de estas dos concepciones. La elección de estos fundamentos y su aplicación se haría según él, mediante cuatro etapas. La primera es donde se encuentra la posición original y se concretan los principios de justicia, la segunda es el proceso constituyente en términos jurídicos de estos principios, la tercera hace referencia al proceso legislativo y en la cuarta se aplicarían los principios por parte de las administraciones públicas. El velo de la ignorancia comenzaría en la primera etapa, desapareciendo progresivamente en las posteriores. Con estas cuatro etapas, Rawls pretende mostrar cómo se regularía la cooperación social en las instituciones, siempre teniendo en cuenta que la justicia como equidad está sujeta a modificaciones y reflexiones.

Por su parte, Walzer (1993) comparte con Rawls la idea de una teoría distributiva hacia el logro de la libertad de las personas, pero nos habla de principios de justicia globales que luego se desarrollan en distintas esferas de distribución de la justicia (entre las que se habla de un reconocimiento inicial como respeto del otro), en función de cada sociedad particular. Distingue entre dos igualdades: la simple, que sería dar a todos por igual, y la compleja, que es la que tiene sentido según el autor, en cuanto a que establece una forma de relaciones que hace imposible la dominación, en sus propias palabras: “la igualdad compleja significa que ningún ciudadano ubicado en una esfera o en relación con un bien social determinado puede ser coartado por ubicarse en otra esfera, con respecto a un bien distinto” (Walzer, 1993, p. 33)

Según Walzer, el establecimiento de una sociedad justa depende de la aplicación de este principio de igualdad compleja, que exige autonomía relativa para cada esfera de distribución, que debe ser activada por principios que son únicos, evitando la entrada de principios que se aplican a otras esferas. La igualdad compleja es un principio de procedimiento, cuya

función es impedir el control de varias clases de bienes por un solo grupo y facilitar la creación de una igualdad relativa en la que los individuos y los grupos ocupan posiciones superiores en una esfera, pero no necesariamente en otras.

Por ejemplo, el pago de las matrículas educativas como condición para acceder a la Educación Superior es injusto, ya que conlleva la invasión de un principio de la esfera económica (la capacidad de pago) en la esfera del ámbito educativo, creando una situación en la que solamente las personas ricas son capaces de acceder a la misma educación y tener control sobre una amplia gama de bienes sociales.

Asimismo, Van Parijs (1993, 1996) nos habla de la distribución de recursos, a la que resalta la necesidad de un ingreso básico universal, no relacionado con el trabajo, sino con el hecho de ser ciudadano/a, buscando tanto el bienestar individual como el colectivo.

Por último, la teoría de Dworkin (1981, 1990) del mismo modo alude a procesos distributivos para la Justicia Social, utilizando el término de recursos, en lugar de bienes primarios, y primando los derechos individuales básicos, fundamentalmente el derecho a la igual consideración y respeto, sobre el que ninguna administración puede interponerse, aunque sea eficaz para una mayoría.

Este autor en cambio, enfoca su perspectiva hablando de libertad en términos de mercado hipotético de seguros para las personas, contra las desventajas que puedan surgir de la redistribución particular de recursos, incidiendo en que en este derecho, ningún Estado puede intervenir con un plan uniforme.

1.1.2. Enfoque de las Capacidades, de Amartya Sen.

Al tiempo que las aportaciones de Rawls (1971, 2002), Walzer (1993), Van Parijs (1993,1996) y Dworkin (1981, 1990), a la Justicia Social, Sen también se pronuncia desde un trasfondo distributivo, con su Enfoque sobre el Desarrollo Humano (Sen, 1985) y con su Enfoque de las Capacidades (Sen, 1995, 1999, 2010).

En su Enfoque sobre el Desarrollo Humano, nos parece importante destacar el valor que nos deja Sen en cuanto a la necesidad de utilizar índices directos que evalúen el desarrollo humano, la calidad de vida y el bienestar individual. Con la idea de esta perspectiva, se creó un índice del desarrollo humano de cada país, en 1990, por el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), denominado índice de Desarrollo Humano (IDH) que compara la calidad de vida de las personas de distintos países a través de tres parámetros directos que son: la salud, el nivel digno de vida y la educación, en contraposición al parámetro único del PIB (producto interior bruto) u otros, puramente económicos. Utilizando el PIB como índice, se obtienen en ocasiones puntuaciones altas en la calidad de vida, de países con muchas desigualdades, además de que todos los países al conocer este índice, se centran en el crecimiento económico sin contar con la calidad de vida de las personas, en valores tan importantes como la educación, dignidad o salud.

De esta manera, se enlazan el Enfoque del Desarrollo Humano, con el Enfoque de las Capacidades, que tiene como objetivo la promoción de las capacidades individuales y contextuales, viendo si existen desigualdades en estas capacidades, y cómo pueden solucionarse.

Además, nos indica que “tenemos que buscar instituciones que promuevan la justicia, en lugar de tratar a las instituciones como manifestaciones directas de la justicia” (Sen, 2010, p. 112). Con esta frase, el autor cuestiona la inviolabilidad o pureza de la justicia, indicando que se deben revisar y evaluar las instituciones, viendo si promueven o no justicia y cómo

hacer para que actúen hacia esta. Así, critica la justicia como imparcialidad de Rawls (2002), afirmando que las personas tienen múltiples identidades y desde todas ellas, reflejan sus criterios a la hora de tomar decisiones. Al tiempo, existen conflictos internacionales en los que se debería contar con la voz de las personas afectadas, para determinar qué es o no justo, añadiéndose a esto que para ser objetivos hay que atender a los diferentes puntos de vista. En palabras de Sen (2010): “la evaluación de la justicia exige compromiso con los ojos de la humanidad, porque podemos identificarnos con los otros y no sólo con nuestra comunidad local, porque nuestras acciones pueden afectar la vida de otros aquí y allá, y porque lo que los otros ven desde sus respectivas perspectivas históricas y geográficas puede ayudarnos a superar nuestro propio parroquialismo” (p. 159). Esto le sirve a Sen para introducir la idea de justicia global o transnacional, por la que debemos estar abiertos a los diferentes puntos de vista y escuchar la voz de los desfavorecidos, atendiendo a los conflictos entre países.

Sen nos habla de Justicia Social como redistribución óptima de las capacidades, haciendo una relación entre capacidad y funcionamiento (Sen, 1995, 1999, 2010), de manera similar a la idea de oportunidad para realizar aquello que se desee y hacerlo realmente. Las capacidades son tratadas como oportunidades para elegir y actuar, bajo el marco de libertad de agencia (Sen reconoce la valiosa aportación aquí, de Rawls, con su incorporación del principio de libertad), mediante el que las personas deciden sobre sus acciones y pueden realizar cambios ante las injusticias. Por tanto, la Educación tendría que jugar un papel fundamental para promover esa libertad de agencia de las personas, contribuyendo así al desarrollo de sus capacidades.

Su enfoque no alude a un diseño concreto para lograr la justicia reorganizando la sociedad, sino que apunta más bien a las ventajas individuales en forma de oportunidades o capacidades.

Sen (2010) señala: “El enfoque propone un cambio de énfasis que pase de la concentración en los medios de vida a la concentración en las oportunidades reales de vivir” (p. 263-264), lo que nos indica que su enfoque de las capacidades reubica el interés en los medios hacia un interés en la oportunidad para llegar a los fines, haciendo además una distinción entre la realización (lo que se hace) y la oportunidad (todo aquello que puede hacer la persona, elija o no hacerlo). Afirma que pueden existir resultados inconmensurables, de manera que haya oportunidades entre decisiones que no se pueden medir fácilmente en función de cual nos interesa escoger, pero que eso no significa que sea imposible y no hay que tener miedo por ello, sino que más bien indicaría que las decisiones no son sobre opciones triviales.

Su enfoque habla de preferencias individuales pero es compatible con valoraciones globales, a través del razonamiento personal y público, mediante juicios comparativos. Además, las personas tienen capacidades como oportunidades individuales y de grupo.

Este cambio de perspectiva, de bienes primarios a capacidades, influye en todos los ámbitos, y se enfrenta también a la teoría de Dworkin (1981,1990), puesto que no se puede dejar la justicia sólo en términos de mercado independiente, sin intervención del Estado. Al partir de situaciones diferentes, es necesario contar con las administraciones para la igualdad de oportunidades y capacidades. En el caso de la pobreza por ejemplo, se cambia la concepción de los estudios sociales y económicos, de manera que siguiendo la idea de capacidades, no podemos definir la pobreza midiendo sólo la falta de bienes o recursos primarios, sino mediante la privación de la capacidad que impide a su vez, generar o acceder a menores ingresos. Esta privación puede darse por características diferentes entre las personas, que hacen que tengan necesidades distintas, diversidades en su ambiente físico y social, así como heterogeneidad en perspectivas relacionales (para el mismo tipo de actividades, hay diferencia en la forma establecida en que se tienen que relacionar unas personas y otras, aludiendo a crite-

rios de normas o patrones de conducta de cada entorno), por lo que la pobreza real puede ser más intensa de lo que los datos de la estadística en función de ingresos, nos puede revelar.

De esta forma, Sen enlaza con la temática de la discapacidad, incidiendo en que las personas con discapacidad resultan ser las de mayor pobreza y desatención en el mundo, no fijándonos meramente en su privación de ingresos, sino en su privación de la capacidad y por tanto, de la libertad para poder vivir una buena vida, lo que no podría explicarse siguiendo los planteamientos de Dworkin (1981,1990)

1.1.3. Aportaciones al Enfoque de las Capacidades, de Martha Nussbaum y otras teorías relacionadas.

Martha Nussbaum (2012) indica que el término de Enfoque del Desarrollo Humano (Sen, 1985) y el término de Enfoque de las Capacidades (Sen, 2010), han aparecido en numerosas ocasiones, de manera combinada, sin hacer una distinción específica entre ambos, por ejemplo con la revista de la HDCA: JHDC (Journal of Human Development and Capabilities), aunque ella nos señala que el primero se relaciona con la Oficina del Informe sobre el Desarrollo Humano del PNUD, con sus índices de calidad, que hemos descrito en el apartado anterior, dedicado a Sen, y con sus informes anuales del desarrollo humano.

Por su parte, Nussbaum (2000, 2012) prefiere utilizar el término de Enfoque de las Capacidades, ya que ella se interesa tanto por las capacidades de las personas como de los animales, lo que no podría reflejarse con el término de desarrollo humano.

La autora, partiendo del Enfoque de Capacidades de Sen (2010), hace una distinción entre las capacidades, de la cual detallamos dos capacidades a continuación, que nos resultan relevantes para desarrollar su teoría:

Capacidades combinadas (son las capacidades de las que habló Sen): capacidades que unen habilidades residentes en el interior de una persona (estados de la persona), con las oportunidades creadas por la combinación entre estas habilidades y el entorno político, social y económico.

Capacidades internas: estados de la persona, entendidos como algo dinámico.

El motivo de esta distinción es marcar dos tareas fundamentales que deben darse en una sociedad digna: producir adecuadamente las capacidades internas de las y los ciudadanos, y darles las oportunidades de funcionar de acuerdo con esas capacidades. Para llegar a la segunda tarea, es fundamental realizar la primera, no es posible imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes haya producido capacidades internas.

Así, Nussbaum (2012) nos desarrolla el Enfoque de Capacidades de Sen (2010), señalando que la realización activa de una o más capacidades, es lo que ambos definen como funcionamiento. Sin embargo, las capacidades también tienen valor en sí mismas, entendidas como ámbitos de libertad y elección, ya que promover capacidades es fomentar áreas de libertad, considerando a esta con un valor intrínseco. De este modo, como ya argumentaba Sen (2010), los objetivos políticos deben pensarse en las capacidades y no en los funcionamientos, ya que son las capacidades las que proporcionan un espacio para el ejercicio de la libertad en las personas.

El Enfoque de las Capacidades se centra así para Nussbaum (2012) en la protección de ámbitos de libertad que garanticen una vida digna para las personas.

Para esta vida digna, Nussbaum (2000, 2012) considera que las políticas en cada país están obligadas a facilitar a todas las personas un mínimo de diez capacidades, que la autora denomina como centrales, y cuyo listado, se muestran en la Tabla 1. Acerca de este listado, Nussbaum (2000, 2012) argumenta que es algo sujeto a revisión y debate contrastando con

los diferentes países, pero que proporciona una manera de organización para lograr justicia, a través de políticas públicas en todos los países, que aseguren estas capacidades en todas las personas, mejorando su calidad de vida, como condición necesaria para la Justicia Social.

Además, se concibe a cada persona como un fin en sí misma, haciendo referencia al valor individual como persona con igual dignidad humana que los demás, antes de como colectivo, y preguntándose por las oportunidades disponibles para cada ser humano. Con el concepto de igual dignidad humana se alude a que todas las personas merecen el mismo respeto por parte de las leyes y las instituciones, y tienen los mismos derechos. El objetivo es producir capacidades para todas las personas, sin usar a ninguna de ellas como medio para las capacidades de otras ni para las del conjunto. Sin embargo, tratar a todas las personas por igual, no implica igualar las condiciones de vida o las capacidades para todas ellas, sino más bien atender a la pluralidad de situaciones y diseñar respuestas en consecuencia.

Nussbaum (2014) nos habla al respecto del diseño de una sociedad mejor, que ella denomina sociedad aspiracional, que corresponde con el tipo de sociedad que debería existir en los países denominados “democráticos”, cuya máxima tendría que ser la promoción de la Justicia Social, dentro de una Educación y unas políticas adecuadas para la libertad. Esta Educación y políticas facilitarían el respeto por la pluralidad de opiniones, la igualdad para todas las personas, el consenso y debate entre los y las ciudadanas para cooperar juntos, la persona como fin en sí misma que hemos descrito anteriormente, y las libertades políticas, civiles o religiosas. Asimismo, deberían primar aquellas políticas que protejan y apoyen la agencia, como capacidad de acción de la persona, en vez de otras que infantilicen a las personas, tratándolas como receptoras pasivas de ayudas.

Igualmente, se realiza la necesidad de ser ciudadanos/as activos/as para recurrir a las instituciones en caso de que se vean transgredidas las capacidades del listado de Nussbaum (2000, 2012) de la Tabla 1, o para solicitar modificaciones.

La transgresión de estas capacidades es lo que daría lugar a las desigualdades, de manera que este enfoque se centra en formas concretas de cómo lograr justicia en las instituciones o en determinadas prácticas, y no en ideas abstractas sobre la justicia, como podían ser los principios de justicia de Rawls (2002), o la forma de solucionar conflictos por parte de los recursos de los que hablaba Dworkin (1981, 1990) y que hemos detallado en el apartado 1.1.1.

Tabla 1
Las capacidades centrales de Nussbaum (2000, 2012)

Capacidades	Descripción
1. Vida	Tener una esperanza de vida razonable y en condiciones dignas.
2. Salud física	Alimentación, vivienda y salud reproductiva.
3. Integridad física	Libertad de movimientos (protección de asaltos violentos, oportunidades para la satisfacción sexual) y de decisiones de las personas en cualquier entorno (también elección en cuestiones reproductivas).
4. Sentidos, imaginación y pensamiento	Poder desarrollarlos de un modo humano, como consecuencia de tener alfabetización y formación matemática y científica básica, y de manera creativa en cualquier campo, como la creación artística, la expresión religiosa o la política.
5. Emociones	Ser capaz de emocionarse, tener sentimientos de amor y apego a través del desarrollo emocional en interacción con los otros, y que este desarrollo emocional no quede bloqueado por el miedo o la ansiedad.

Tabla 1 (cont.)

Las capacidades centrales de Nussbaum (2000, 2012)

6. Razón Práctica	Poder reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida y de la concepción del bien.
7. Afiliación	a) Poder vivir con y para los otros, siendo capaces de imaginar la situación de otro u otra. b) Tener autorespeto, sin ser discriminado ni humillados, sino tratados con dignidad.
8. Otras especies	Vivir con los animales, plantas y entorno natural de una manera próxima y respetuosa.
9. Juego	Disfrutar de actividades recreativas.
10. Control sobre el propio entorno	a) Político: Participación en decisiones políticas, protección de la libertad de expresión y de asociación. b) Material: Poder tener propiedades y derechos de propiedad, así como acceso al trabajo, en igualdad de condiciones con las demás personas.

Finalmente, nos parece fundamental destacar de Nussbaum el tipo de pedagogía que ella propone (1997, 2010) y sobre la que pronunció un discurso en 2015 al ser nombrada doctora honoris causa, por la Universidad de Antioquía.¹

La autora se opone a las políticas actuales que se están dando en la mayoría de países, en los que se potencia la Educación a las y los estudiantes pensando meramente en la produc-

¹ Diario El Heraldo (edición: 13/12/2015): El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial. <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416>

tividad y rentabilidad económica, hacia futuros puestos laborales, dejando de lado aspectos fundamentales en el desarrollo de la persona para ser ciudadanos/as activos/as como su capacidad de pensamiento crítico o participación democrática. Esto es, se están recortando los tiempos y los presupuestos en Educación dedicados a las materias relacionadas con las artes y las humanidades en todo el mundo, dedicándolos sólo a las materias científico-técnicas.

Según Nussbaum (1997, 2010) esto está provocando una crisis mundial en la Educación, donde peligra la formación para el pensamiento crítico y sobre todo, para la libertad, y su propósito es precisamente crear una ciudadanía libre, a través de una educación liberal, tal y como ella misma nos indica:

“Una educación es verdaderamente adecuada para la libertad solo si produce ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes” (Nussbaum, 1997, p.327).

Nussbaum (2010) formula tres capacidades que son necesarias para esta Educación adecuada a la libertad:

Capacidad de autocrítica y pensamiento crítico: Capacidad para examinarse a uno mismo y pensar en las razones por las que se eligen o apoyan unas opciones y no otras.

La participación en democracia exige personas que puedan pensar por sí mismas, con capacidad de diálogo y deliberación, en vez de aceptar sin razonar a las autoridades, y para ello, deben aprender esta capacidad.

Aquellas/os estudiantes que se les instruye en pensamiento crítico aprenden nuevas actitudes frente a aquellas/os que no concuerdan con sus opiniones, viéndoles como personas que tienen razones para lo que piensan y no como enemigas, de manera que al debatir, se puedan compartir algunas opiniones y se entiendan mejor a los otros y a sus argumentos.

Además, este pensamiento crítico hace que cada persona asuma la responsabilidad de su propio razonamiento y de sus actos, puesto que se les ha dejado pensar y hacer con libertad, y por tanto, se les otorga el derecho a que puedan pedir explicaciones sobre acciones políticas que consideran incorrectas.

Nussbaum (2010) señala que esta capacidad es esencial para la resolución pacífica de diferencias y que es posible, y crucial, fomentar el pensamiento crítico desde las primeras etapas de la Educación.

Capacidad de verse a sí mismo como miembro de una nación y un mundo heterogéneos (Ciudadanía cosmopolita o mundial): Capacidad de pensar en el bien de la nación como un todo, no sólo del propio grupo local, y para ver la propia nación, a su vez, como parte de un orden mundial complicado en el que problemas de muchos tipos requieren de una deliberación transnacional inteligente para su resolución. Para ello, es fundamental conocer la historia y la diversidad existente en todos los países, puesto que si no se conocen, se da la posibilidad de que se lleven a cabo actuaciones inadecuadas, como los estereotipos culturales o religiosos.

Por tanto, se debe enseñar a las y los estudiantes la historia, pero siempre bajo el pensamiento crítico, haciendo que se comprenda cada situación y se aprenda a indagar en las situaciones intrínsecas de cada país o cultura.

Esta capacidad implica la habilidad de trascender las lealtades locales (como el patriotismo), para enfocarse en problemas globales como ciudadanos/as del mundo, para lo cual resulta necesario un conocimiento interdisciplinario que ayude a entender cómo funcionan la economía, la política y la historia internacional de los pueblos. Nussbaum (2010) destaca la importancia aquí del estudio de otras culturas, de los estudios de género o de grupos minoritarios, entre otros.

García-Vélez (2016) a su vez, define la ciudadanía cosmopolita como aquella que tiene curiosidad, mente abierta y se abre a experiencias novedosas y distintas a las suyas, evaluándolas y buscando un vínculo con sus propios valores y experiencias.

Capacidad de imaginación narrativa: Capacidad para ponerse en el lugar del otro, lo que implica el sentimiento de empatía, de comprender el significado de los sentimientos, deseos, expectativas o logros de los demás, entendiendo la historia particular de cada persona.

Esta capacidad lleva consigo la preocupación por la vida de los demás a nivel global, imaginando las políticas en las que se encuentran y cómo influyen en las oportunidades y experiencias de estos.

Según Nussbaum (2010), aprender a ver al otro como una persona completa, no se da automáticamente, sino que debe ser promovido por la Educación.

Volviendo a la crisis en materia de Educación de la que nos habla Nussbaum (1997, 2010) esta nos indica que es fundamental la enseñanza del arte para potenciar estas tres capacidades, hacia el desarrollo humano, pero no sólo para este desarrollo, sino también para lograr el crecimiento económico, que parece preocupar a la política en todos los países.

Un país donde se potencie la Educación en el pensamiento crítico, ciudadanía mundial e imaginación narrativa, conseguirá con mayor probabilidad, personas que realicen trabajos de manera innovadora, lo que generará mayores beneficios económicos. Además, Nussbaum no rechaza la educación científico-técnica, sino que su crítica es al desigual reparto de los diferentes ámbitos de conocimiento en la enseñanza, donde se tiende a dejar menos espacio a las artes y humanidades.

En el apartado 1.3.2., donde repasamos algunas políticas educativas actuales, centrándonos en los sistemas educativos de España y Argentina, relacionaremos estas tres capacida-

des de Nussbaum (2010) con la formación de estudiantes en materias concretas del curriculum educativo.

Por su parte, Gough (2007) hace una comparación del listado de capacidades de Nussbaum (2000, 2012) con el suyo propio de necesidades, (Doyal y Gough, 1991) llegando a la conclusión de que existe un gran solapamiento en cuanto a que ambas perspectivas persiguen a través de sus listados, mostrar indicaciones que se deben cumplir, para el pleno desarrollo de las personas.

En la Teoría de las Necesidades Humanas de Doyal y Gough (1991) se establecen objetivos universales (como la plena participación social o la prevención del daño), que se alcanzan a partir de necesidades básicas de salud física y autonomía, a través de unas necesidades intermedias. Los autores parten de un concepto universal de necesidades, en cuanto a que se fundamentan mediante una comprensión compartida, pública, y dependen del modo cómo es el mundo (Doyal y Gough, 1991, p.42), y su teoría se despliega con la intención de poder realizar comparaciones entre países, en la línea del desarrollo humano de Sen (1985).

Finalmente, en esta temática, no podemos olvidarnos de mencionar la teoría de las Necesidades Infantiles y Adolescentes de Ochaíta y Espinosa (2004), que aborda igualmente los requisitos mínimos que deben cumplirse para el pleno desarrollo, pero en este caso, se centran en el desarrollo de niñas, niños y adolescentes. Las autoras, al igual que Doyal y Gough (1991) establecen objetivos universales que deben alcanzarse a partir de necesidades básicas de salud y autonomía, las cuales, representan las condiciones mínimas que tienen que satisfacerse para vivir, desarrollarse y participar activamente en la sociedad. Ochaíta y Espinosa (2004) realzan la importancia de tener en cuenta en el listado, la situación de niñas, niños y adolescentes en el momento presente, no como un futuro, sino como personas que merecen igual respeto y valoración que los adultos, como ciudadanas/os.

1.1.4. Política de la Diferencia, de Iris Marion Young y Política del Reconocimiento, de Charles Taylor.

Young (1990) nos habla del “paradigma distributivo”, por el cual en la actualidad, según ella, existe una tendencia a concebir la Justicia Social y la distribución como conceptos que se solapan y son utilizados como intercambiables, explicando la Justicia Social a través de la adquisición de posiciones sociales o bienes materiales, sin abarcar otros conceptos que serían igualmente de Justicia Social, como los procesos de toma de decisiones o de reconocimiento de derechos.

Young (1990) aunque ve importancia en la redistribución de recursos, da mucha mayor relevancia al reconocimiento para la Justicia Social, de manera que no es tan importante el dar sino el cómo dar, poniendo el énfasis en las estructuras sociales que estarían reproduciendo las situaciones de injusticia. La autora opina que la justicia como distribución de derechos y deberes de la que habló Rawls (1971, 2002), puede llevar a ver las interacciones sociales y los individuos como objetos, al equipararlos con cualquier bien material. De esta manera, critica la división del trabajo y los procedimientos de toma de decisiones en la actualidad. En cuanto a la división del trabajo, se opone a los criterios de cualificación a través del mérito (según el cual, se deben dar las mejores retribuciones a los que están mejor cualificados) por considerarlos criterios políticos que no pueden ser imparciales, ya que se da una gran complejidad de cada trabajo en el que se hace muy difícil decidir cuál es el desempeño correcto y qué aporta cada uno de los miembros, de una manera neutral. Y en cuanto al proceso de toma de decisiones, Young (1990) manifiesta que actualmente está muy politizado, de manera que las funciones que desempeñan los individuos, no son resultado de una práctica justa, sino de determinadas competencias legales de mercado que deben seguir. Las personas no necesitan involucrarse en sus funciones, porque están pautadas por la propia burocracia. Por tanto, se hace necesario democratizar a las instituciones, modificando las normas para la

toma de decisiones, al tiempo que se necesita repolitizar la vida social, de manera que se dé el debate público y abierto sobre este proceso de toma de decisiones. Además, Young (1990) alude a la importancia de que los grupos menos favorecidos manifiesten sus símbolos y significados culturales, como afirmación positiva de su identidad y toma de conciencia de su situación.

Asimismo, Howe (1997) hace una crítica a la equiparación de la Justicia Social con la distributiva, manifestando que aunque los recursos puedan ser distribuidos de manera equitativa, la opresión puede continuar apareciendo. Moore y Young (2004) critican igualmente la tradición neoconservadora en la que el conocimiento en las escuelas se transmite como instrumento para satisfacer las necesidades e intereses de la economía, pero que operan bajo el pretexto de promocionar la empleabilidad de las y los estudiantes. Young (1990) reformula el concepto de opresión, con referencia a los movimientos sociales de los años 60 y 70, en los que se usa para describir aquellas injusticias que resultan de las propias prácticas habituales de cada uno, y que pueden parecer inocentes a simple vista. La autora determina que un grupo está oprimido cuando al menos tiene una de las cinco categorías siguientes: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural o violencia, afirmando que la mujer ha estado siempre en el grupo de los oprimidos por estar sometida a estas cinco presiones. Así nos habla desde una perspectiva feminista, de la explotación de género por el que la mujer está marcada por el cuidado y atención a las tareas domésticas, la marginación que sufren a través de la dominación y el autoritarismo (Young, 2003), la carencia de poder en cuanto a que se asocia a la mujer con los trabajos peor valorados y remunerados o directamente solo con el cuidado de la casa, el imperialismo cultural referido a la definición de la mujer desde planteamientos masculinos y la violencia hacia las mujeres, que sigue radicada en nuestra sociedad, no sólo a nivel directo o físico, sino también oculta en estructuras sociales de poder.

La justicia así no debería definirse sobre el modelo de distribución de bienestar, sino sobre las bases de las injusticias por opresión y por las estructuras de dominación.

Young además al igual que Sen (2010) critica la idea de la justicia a través de la imparcialidad de Rawls (1971, 2002), poniendo de manifiesto que lleva consigo una eliminación de las diferencias, en pos de la homogeneidad de puntos de vista. Nos indica que la imparcialidad es imposible y tratar de reducir todas las opiniones a opiniones neutrales, daría lugar a una exclusión de lo diferente. Ella aboga en cambio por un modelo comunicativo de la democracia (Young, 2000a), mediante el que cualquier persona pueda manifestarse, dando lugar a una heterogeneidad en la vida social. Esto último es lo que lleva a la autora a hablar de Política de la Diferencia, que iría relacionada con una cierta oposición al ideal de asimilación (a través del cual, han existido muchos movimientos sociales de liberación, que llevaban intrínsecos concepciones de adecuación a lo normativo), buscando un reconocimiento de la diferencia y una visión positiva de esta, para que se dé la igualdad. Este reconocimiento debe incluirse en la legislación, con medidas políticas concretas adecuadas a las diferencias existentes.

Así, Young (1997, 2004) enfatiza en una Política de la Diferencia de tipo Estructural, que trata de representar a los grupos oprimidos, promulgando que existen una serie de injusticias sistemáticas y profundas a nivel estructural y que están en la base de nuestra sociedad, que les está negando oportunidades en igualdad de condiciones a dichos grupos.

Finalmente, Young (2000b) nos introduce la justicia trasnacional o global, por la que se hace fundamental una responsabilidad de las injusticias por parte de las administraciones de los diferentes países que han intervenido de algún modo en estas. Así, Young (2006) piensa que esta justicia global debe tener en cuenta la individualidad, criticando la aplicación de

las mismas leyes para toda la ciudadanía, lo que podría suponer un medio de opresión y eliminación de la diferencia.

En este sentido, Taylor (1993) acerca del multiculturalismo a propósito del caso de Canadá, habló de su teoría como Política del Reconocimiento, con relación al concepto de identidad, de manera que estableció que tanto a nivel individual, como grupal, es necesario que se reconozcan las identidades y sus diferencias, dándose en una misma persona, diferentes identidades (identidad individual y grupal). El autor parte de la idea de que todas las personas son iguales en cuanto a que tienen la misma dignidad, pero cada persona tiene una identidad propia, que es necesario reconocer, al igual que sucede con el reconocimiento de las culturas.

Taylor (1985) además argumenta que las personas necesitan reinterpretarse a sí mismas, de forma que necesitan evaluaciones fuertes para su autoconocimiento.

Ser un evaluador fuerte significa evaluar que algunos ideales de justicia o moral son más importantes que otros, de manera que el autoconocimiento constituye lo que somos.

1.1.5. Teoría del Reconocimiento Recíproco, de Axel Honneth.

Al igual que Young (1990), Honneth (2007, 2010) no parte de un principio normativo de lo que es justo, sino que elabora su teoría de la justicia a partir de las demandas de grupos, que se encuentran en situaciones de injusticia (como inmigrantes, mujeres, personas con discapacidad, etc.) Para el autor, el concepto de lucha social no puede explicarse solamente como resultado de una lucha entre intereses materiales en oposición, sino que debe fundarse en los sentimientos morales de injusticia que surgen ante las experiencias de desigualdad, donde se priva el derecho al reconocimiento, minando su construcción de la autonomía, su integración en la sociedad y su capacidad para la autorrealización.

Así argumenta que muchos cambios sociales, son promovidos por las luchas moralmente motivadas de grupos sociales que pretenden colectivamente lograr un mayor reconocimiento recíproco institucional y cultural. De esta forma, la Justicia Social tiene que ver con cómo están constituidas las prácticas sociales y la calidad de las formas de reconocimiento presentes en ellas (Fraser y Honneth, 2006).

Asimismo, realiza una distinción de tres formas de Reconocimiento Recíproco que se dan en distintos contextos de la vida social: la dedicación emocional en las relaciones de amor o amistad, el reconocimiento jurídico a través del derecho y lo que denomina adhesión solidaria, a través de la valoración social.

Complementando a esto, indica que cuando se dan situaciones de falta de reconocimiento en estos tres contextos, se produce el maltrato (en las relaciones de amor o amistad), la deshonra o injuria (en las relaciones jurídicas) o la exclusión social (en las relaciones sociales).

Juntando las ideas de Sen (1985, 2010) y Honneth (2007, 2010), la Justicia Social requerirá tanto de la valoración de las libertades reales que tienen las personas, denominadas capacidades, como de la calidad de los contextos de reconocimiento. Aunar ambos enfoques no solo ayudará a una evaluación más precisa de las situaciones de injusticia, sino al diseño de las políticas públicas más adecuadas para expandir la autonomía de las personas discriminadas.

1.1.6. Justicia Tridimensional de Nancy Fraser.

Nos parece muy adecuado el enfoque de Fraser (2008a, 2008b, 2008c, 2015), ya que la autora, revisando las teorías anteriores, aporta un nuevo e integrador marco para estudiar la Justicia Social, que se basa en tres cuestiones fundamentales: El *Qué*, *Quién* y *Cómo* de la justicia.

Para Fraser, estas tres cuestiones se han venido asumiendo a lo largo de las distintas teorías de justicia, sin ser abordadas en profundidad. A continuación, explicamos cada una de ellas, señalando los supuestos asumidos por las distintas teorías de la justicia que nos indica Fraser y cómo la autora las desarrolla.

Qué: En esta cuestión, se plantea qué debe exigir la justicia, qué injusticias existen y qué tipo de reivindicaciones deben hacerse en consecuencia. Fraser (2008a, 2008b, 2008c, 2015) manifiesta que para responder a dicha cuestión, se han estudiado situaciones de injusticia atendiendo a dos dimensiones.

Por una parte, ante situaciones de injusticia relacionadas con diferencias de clases (como por ejemplo: pobreza, explotación, etc.), se ha puesto el foco solucionador en la dimensión de *redistribución*, de manera que para resolver dichas situaciones, debe darse una distribución más adecuada de los recursos. Esta dimensión de la redistribución, y las injusticias relacionadas, fueron las primeras en las que se empezó a trabajar en las diferentes teorías y prácticas políticas que buscaban situaciones de justicia para todas las personas. Así, podemos ver ejemplos de ello en la teoría de Rawls (1971, 2002) y otros acercamientos distributivos en la misma línea, que hemos descrito en el apartado 1.1.1., y en los planteamientos iniciales del Enfoque de las Capacidades de Sen (2010) y sus aportaciones posteriores, como la de Nussbaum (2012). En este enfoque de capacidades y sus aportaciones, el foco principal es la distribución adecuada de estas capacidades en la sociedad para alcanzar la justicia, aunque como hemos visto en su desarrollo en los apartados 1.1.2. y 1.1.3, los autores también tienen en cuenta otros aspectos no meramente distributivos, como la necesidad del respeto para todos y de una educación adecuada a la libertad que fomente el pensamiento crítico en estudiantes, aspectos que tendrían más que ver con la dimensión de reconocimiento, que desarrollamos a continuación.

Por otra parte, ante situaciones de injusticia relacionadas con diferencias de estatus (como por ejemplo: discriminación hacia minorías étnicas, sexuales, diferencias por género, etc.), el foco solucionador se ha centrado en la dimensión de *reconocimiento*, por la que la forma de resolver estas, es mediante una valoración y respeto por las diferencias.

Como teorías más destacadas de la justicia que abordan esta dimensión, podemos hablar de la Política de la Diferencia de Young (1990), la Política del Reconocimiento de Taylor (1993) o la teoría del Reconocimiento Recíproco de Honneth (2007, 2010). Young, como vimos en el apartado 1.1.4., indicaba que la justicia no debería definirse sobre el modelo de distribución, sino más bien sobre las bases de las injusticias por opresión y por las estructuras sociales de dominación, siempre reivindicando un reconocimiento de la diferencia y una visión positiva de esta, que se refleje en la legislación y en medidas políticas concretas adecuadas a las diferencias existentes.

En este mismo apartado (1.1.4), observamos como Taylor (1993) apoyándose en esta idea de reconocimiento de las diferencias, nos habla de la importancia de que se reconozcan las identidades individuales y grupales de cada persona. Finalmente Honneth (2010), cuyo enfoque describimos en el apartado 1.1.5., nos destaca que la justicia debe mirar hacia las prácticas sociales (Fraser y Honneth, 2006) que están constituidas y los sentimientos morales de las personas ante las injusticias.

Fraser (2008a, 2008b, 2008c, 2015) afirma que la mayoría de teorías se han centrado en una de estas dos dimensiones (redistribución o reconocimiento), como acabamos de ejemplificar, sin tener en cuenta la otra, y las que han hablado de ambas, han explicado situaciones que debían solucionarse a través de la redistribución como cuestiones económicas y su distribución igualitaria para todos, y situaciones que tenían que hacerlo a través del reconocien-

to como cuestiones culturales y la valoración de las diferencias, sin posibilidad de que se dieran juntas.

Sin embargo, la autora además de estas dos dimensiones, nos habla de la dimensión de *representación*, en la que las injusticias estarían relacionadas con la falta de voz o participación política, y sostiene que ante cualquier problema de injusticia, ya sea económico, cultural o político, se deben tener en cuenta las tres dimensiones para su análisis y solución, no reduciendo el qué de la justicia sólo a una dimensión.

Quién: Fraser (2008a, 2008c, 2015) considera que en la actualidad, cada vez hay mayor conciencia de la globalización, de tal modo que las personas denotan cómo muchos procesos sociales en su vida, superan con frecuencia las fronteras territoriales (por ejemplo, un territorio afecta a otro, hay problemas globales, etc.) por lo que indica que se hace necesario plantear el quién de la justicia, que hasta ahora estaba asumido por la ciudadanía nacional (pensando en a qué personas les afectaban las situaciones de injusticia, siempre se tendía a detectar a aquellas que estaban dentro de una misma nación o frontera territorial).

Fraser (2008a, 2008c, 2015) alude al hecho de que es posible que actualmente haya personas que no se les esté incluyendo en ningún marco o comunidad, de forma que se les niegan derechos de redistribución, reconocimiento y representación. Es por ello, por lo que debe reivindicarse el quién de la justicia, el marco en el que estas personas deben incluirse.

Así, Fraser (2008a, 2008c, 2015) propone el *principio de todos los sujetos*, mediante el que indica que todas aquellas personas sujetas a una determinada estructura de gobierno tienen una posición moral como sujetos de justicia en relación con ella.

Por tanto, el marco, la cuestión del quién de la justicia, es la sujeción conjunta a una estructura de gobierno que establece las reglas básicas que rigen su interacción.

De este modo, una cuestión se enmarca de manera justa, sólo si trata con igual consideración a todos los sujetos de la estructura de gobierno que regula la franja de interacción social. Además, la persona pertenece a esa estructura de gobierno, aunque no se le haya reconocido en ella, si moralmente está oprimido por reglas de esa estructura, que le excluyen.

Cómo: Finalmente, con respecto a la cuestión del cómo, Fraser (2008a, 2008c, 2015) indica que hay una falta de representación metapolítica, es decir, que no se reflexiona acerca de qué procedimientos deben hacerse para presentar las reivindicaciones de justicia, a lo que ella señala que tiene que ser a través de un proceso comunicativo bidireccional entre la discusión pública e incluyente de los conflictos y la vía institucional formal, que sea receptiva ante la sociedad.

La discusión pública e incluyente de los conflictos debe hacerse mediante el diálogo, y la vía institucional formal, para ser receptiva ante la sociedad, debe tener capacidad para tomar decisiones vinculantes, desde la imparcialidad de sus procedimientos y con la creación de nuevas instituciones democráticas globales.

Además, Fraser nos habla en este punto del *principio de paridad participativa*, cómo método para resolver las injusticias. Según este principio, la justicia exige soluciones que permitan a todas las personas interactuar entre sí y participar como iguales en la vida social, de forma que se actué suprimiendo las barreras institucionales que están impidiendo a algunas personas participar con los demás en una interacción social recíproca.

Fraser nos señala tres tipos de barreras:

- Aquellas en las que se impide acceder a las mismas estructuras económicas de todos, por las que se participaría en igualdad, dando lugar a una injusticia distributiva.

- Aquellas en las que no se permite participar en igualdad, por falta de reconocimiento de las distintas culturas.

- Y aquellas, en las que no se deja participar a las personas en la toma de decisiones, provocando así una injusticia política o de representación.

Estas tres barreras que dan lugar a tres tipos de injusticia, transgreden el *principio de paridad participativa*, de forma que dicho principio nos sirve para tratar la cuestión del *cómo* de la justicia, integrando las tres dimensiones (redistribución, reconocimiento y representación) que se mantienen en relaciones de influencia recíproca, bajo este principio.

Así, en la medida en que las soluciones sociales que se propongan ante la desigualdad, impidan la paridad de participación en cualquiera de las tres dimensiones, incumplen los requisitos de justicia, y esto es válido para cualquier temática que se desee abordar (orientación sexual, etnia, religión, nacionalidad, pobreza, etc.).

La intención final de Fraser es que la justicia sea reflexiva, es decir, donde se debatan siempre los *qué*, *quién* y *cómo*, de las situaciones de injusticia, y no se den por supuesto sin un planteamiento previo.

En la Tabla 2 mostramos de manera esquemática el enfoque de Fraser (2008a, 2008b, 2008c, 2015) que acabamos de describir, donde podemos observar las cuestiones que plantea la autora necesarias para una teoría de la justicia (*Qué*, *Quién* y *Cómo*) comparando estas en los supuestos que se han ido asumiendo, desde una “justicia tradicional”, con el modelo que ella desarrolla.

Tabla 2

Enfoque de la Justicia de Fraser (2008c)

Cuestiones para una teoría de la justicia	Supuestos asumidos, desde una “justicia tradicional”.	Justicia, de Fraser
<i>Qué</i>	Redistribución o Reconocimiento	Justicia tridimensional: - Redistribución - Reconocimiento - Representación
<i>Quién</i>	Ciudadanía nacional	Ciudadanía transnacional <i>Principio de todos los sujetos</i>
<i>Cómo</i>	Falta de representación metapolítica	Proceso comunicativo bidireccional - Discusión pública e incluyente de los conflictos (diálogo) - Vía institucional formal <i>Principio de paridad participativa</i>

Fraser (2008a, 2015) nos ejemplifica su teoría abordando la cuestión del feminismo, postulando que el análisis del género tiene que abarcar la problemática centrada en el trabajo y la centrada en la cultura y la identidad, superando el enfoque economicista, centrado únicamente en el trabajo y su redistribución.

Así, aunque la cuestión de discriminación de las mujeres puede calificarse como una diferencia de estatus cultural, no debe trabajarse sólo desde la dimensión de reconocimiento.

Se debe trabajar en la dimensión de redistribución en aspectos de trabajo como la diferencia entre el trabajo remunerado y el no remunerado, las diferencias dentro de los trabajos remunerados, siendo mayor la actividad industrial en hombres y el servicio doméstico para las mujeres (con sueldos más bajos), la diferencia de salarios, etc. Y al mismo tiempo, se tiene que trabajar en la dimensión de reconocimiento en los aspectos de cultura e identidad como el androcentrismo (patrón de valor cultural institucionalizado que privilegia los rasgos asociados a la masculinidad y devalúa los asociados a la feminidad) o formas de subordina-

ción de estatus específicas del género (acoso, violencia de género, representaciones estereotipadas, exclusión, negación de derechos, etc.).

Si sólo se da una de estas dos dimensiones (redistribución o reconocimiento) en el feminismo, no se está haciendo justicia de manera absoluta con las mujeres. Si únicamente se trabaja desde la dimensión de redistribución, a las mujeres que reciben ayudas pueden devaluarlas desde perspectivas androcéntricas (falta de reconocimiento), mientras que si la única dimensión que se atiende es la del reconocimiento, esto puede perjudicar a su posición económica (por ejemplo, con políticas únicas de supresión de la prostitución, las trabajadoras sexuales se quedan sin recursos). Por tanto, hay que integrar redistribución y reconocimiento para evitar que aumente el sexismo de una dimensión, intentando remediar la otra.

En cuanto a la cuestión del quién de la justicia, del marco, es evidente que las mujeres son vulnerables a cuestiones no sólo locales, sino que trascienden a políticas transnacionales, por lo que sus reivindicaciones deben ir en esta línea, estructurándose en un marco institucional común y rompiendo la identificación exclusiva de la democracia con los territorios nacionales delimitados. Además, se debe trabajar con las tres dimensiones (redistribución, reconocimiento y representación) como telón de fondo, bajo la idea de que la subordinación de las mujeres es algo sistémico, basado en las estructuras profundas de la sociedad y teniendo en cuenta las asimetrías de poder político (representación). De esta forma, se pretende lograr que las mujeres sean ciudadanas activas, con capacidad para participar en procesos democráticos de interpretación de necesidades y transformar las instituciones en agencias que promuevan la justicia de género.

1.1.7. Tipos de ciudadanía, de Joel Westheimer y Joseph Kahne.

Consideramos que Westheimer y Kahne (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b) han realizado una aportación muy valiosa hacia una definición y mejor com-

prensión del concepto de Justicia Social, y más concretamente hacia una explicación de cómo son las personas que se orientan a la Justicia Social.

Así, los autores, analizando diversos programas educativos en las escuelas que estaban pensados para enseñar democracia, nos señalan que existen *tres tipos de ciudadanía*.

La ciudadanía personalmente responsable, que se corresponde con aquellas personas que actúan de manera responsable en su comunidad, por ejemplo: pagando impuestos, trabajando, reciclando, cumpliendo con las leyes, donando sangre, contribuyendo de manera voluntaria a dar comida o ropa para las personas que lo necesitan, etc.

Los programas que buscan desarrollar ciudadanos/as personalmente responsables intentan educar el carácter y la responsabilidad personal haciendo hincapié en la honestidad, la integridad, la autodisciplina y el trabajo duro (“no hay que tener ira, hay que ser bueno con los demás...”) y apelando en ocasiones a la compasión, al involucrar a las personas en actividades de voluntariado.

Es cierto que estas características de la ciudadanía responsable, son características deseables para las personas que viven en una comunidad, pero no constituyen en sí, una ciudadanía democrática.

Se enfatizan los actos individuales y caritativos, ignorando importantes influencias de la acción social colectiva, como los movimientos sociales y la política gubernamental sobre los esfuerzos por mejorar la sociedad. Por tanto, en los programas escolares que tratan de desarrollar una ciudadanía personalmente responsable, hay un interés mayor en preservar las tradiciones sociales, que en cambiarlas, sin que se dé una reflexión crítica.

La ciudadanía participativa, que son aquellas personas que participan activamente en la vida cívica y en la vida social de la comunidad a nivel local, estatal o nacional.

En este caso, los programas que pretenden desarrollar ciudadanos/as participativos/as hacen hincapié en la preparación de los/las estudiantes para participar en actividades colectivas de atención a las personas necesitadas, basadas en la comunidad, y se centran por tanto, en enseñarles cómo funcionan las organizaciones gubernamentales y comunitarias. Se consideran importantes las habilidades asociadas con tales esfuerzos colectivos, como por ejemplo: cómo dirigir una reunión, cómo desarrollar relaciones, llegar a entendimientos comunes, o a una confianza y compromisos colectivos.

Por último, *la ciudadanía orientada a la Justicia Social*, que describe aquellas personas que aunque también dan la importancia al trabajo colectivo relacionado con la vida y los problemas de la comunidad, como en la ciudadanía anterior, no se centran tanto en participar activamente ante las injusticias, sino en cuestionarse el porqué de dichas injusticias, en buscar las causas de los problemas.

Los programas en esta ciudadanía, buscan fundamentalmente preparar a los y las estudiantes en la mejora de la sociedad analizando y abordando críticamente las cuestiones sociales y las injusticias. Estos programas son menos propensos a hablar desde la caridad y el voluntariado como fines en sí mismos (como sería la ciudadanía personalmente responsable), y más propensos a enseñar acerca de los movimientos sociales y cómo efectuar cambios sistémicos.

No se pretende impartir en dichos programas, un conjunto fijo de verdades o críticas sobre la estructura de la sociedad, sino involucrar a los y las estudiantes en un análisis y discusión informados sobre las estructuras sociales, políticas y económicas, para que estos/as consideren estrategias colectivas de cambio que desafíen la injusticia y, cuando sea posible, aborden las raíces de los problemas, siempre atendiendo a las diversas voces y prioridades de cada persona.

Los autores, nos dan un ejemplo de acción, dependiendo de qué ciudadanía actúe, relacionado con los problemas de hambre en la población. Así, indican que la ciudadanía personalmente responsable es aquella que donaría los alimentos, la ciudadanía participativa es la que organizaría la campaña de recogida de alimentos, y la ciudadanía orientada a la Justicia Social, se preguntaría por qué hay personas que pasan hambre, actuando según dichas causas.

Estos tres tipos de ciudadanía, que se muestran en la Tabla 3 con el ejemplo que acabamos de describir y los supuestos básicos de cada una de ellas, representan creencias significativamente diferentes en cuanto a las capacidades y compromisos que las personas necesitan para que la democracia prospere, y por tanto, tienen implicaciones muy distintas para la pedagogía, el curriculum y las políticas educativas. Según ellos, la ciudadanía orientada a la Justicia Social es tal vez, la perspectiva que menos se persiga comúnmente.

Westheimer (2015) y Kahne (Westheimer y Kahne 2004a, 2004b) aluden a la importancia de distinguir entre programas que enfatizan la ciudadanía participativa y aquellos que enfatizan la ciudadanía orientada a la Justicia Social, destacando que los programas que fomentan la participación no necesariamente desarrollan las habilidades de las y los estudiantes para analizar y criticar las causas de los problemas sociales, y viceversa.

Parece que saber detectar las injusticias (ciudadano/a orientado/a a la Justicia Social) no garantiza la movilización del deseo ni la capacidad para poder participar (ciudadano/a participativo/a), por lo que ambos objetivos (participación y cuestionamiento y análisis de las causas de las injusticias) deben ser prioritarios en la formación de estudiantes, prestando atención explícita a ellos en el curriculum educativo.

Por otro lado, argumentan que parece que las políticas educativas diseñadas para fomentar la ciudadanía personalmente responsable, pueden estar perjudicando en la formación de las otras dos ciudadanías, no siendo eficaces para aumentar la participación en los asuntos

cívicos locales y nacionales, ni el cuestionamiento de la sociedad. Esto es debido a que la ciudadanía personalmente responsable se centra en la responsabilidad personal, que puede hacer que se desconecte del análisis del contexto económico social y político, reforzando una noción conservadora y a menudo individualista de la ciudadanía.

Tabla 3

Tipos de ciudadanía para Westheimer y Kahne (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne, 2004a, 2004b)

Tipos de ciudadanía	Descripción	Ejemplo de acción	Supuestos básicos
Ciudadanía personalmente responsable	Actúa responsablemente en su comunidad. Trabaja y paga impuestos, obedece leyes, recicla, dona sangre, etc.	Dona alguna comida para una recogida de alimentos.	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, las personas deben tener buen carácter, ser honestas, responsables y respetar las leyes de la comunidad.
Ciudadanía participativa	Participa activamente en organizaciones comunitarias. Organiza esfuerzos de la comunidad para personas necesitadas, promueve el desarrollo económico. Sabe cómo funcionan las agencias gubernamentales. Conoce estrategias para realizar tareas colectivas.	Está en la organización de una recogida de alimentos.	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, las personas deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras comunitarias.
Ciudadanía orientada a la Justicia Social	Cuestiona las estructuras políticas, sociales y económicas establecidas para ver más allá de las causas superficiales. Busca y aborda áreas de injusticia. Conoce los movimientos sociales democráticos y cómo efectuar cambios sistémicos.	Explora por qué las personas tienen hambre y actúa para poner solución a las causas fundamentales.	Para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, las personas deben cuestionar, debatir y cambiar los sistemas y estructuras establecidos que reproducen patrones de injusticia en el tiempo.

Como ya anunciábamos, este enfoque de Westheimer (2015) y Kahne (Westheimer y Kahne, 2004a, 2004b), nos parece realmente útil no sólo para comprender más profundamente el concepto de Justicia Social, y fomentar la ciudadanía orientada a esta, sino también para valorar los supuestos sobre los que se asientan los diferentes programas educativos destinados a la formación de la ciudadanía, viendo si pretenden una ciudadanía participativa y reflexiva sobre las causas de las injusticias, o más bien una ciudadanía que únicamente sea responsable de cumplir normas a nivel individual.

Westheimer (2015) enlaza esta idea con la importancia de educar para formar ciudadanos/as críticos/as, y no para una mera acumulación de conocimientos académicos. Aunque por supuesto es esencial que niños y niñas aprendan a leer, escribir, etc., no sólo se trata de eso, sino que si lo que se pretende es formar ciudadanos/as democráticos, hay que enseñar en la infancia a tener un pensamiento crítico y cuestionarse los sistemas que generan desigualdades. Sin embargo, el autor manifiesta que no es de esta forma como se está enseñando en Estados Unidos, donde detrás de la ley de NCLB: No Child Left Behind (Que ningún niño se quede atrás) (2001), se esconden políticas tradicionales de pruebas estandarizadas de medición de calificaciones, sin criterio alguno de democracia en el curriculum. Estas políticas tradicionales llevan consigo una desprofesionalización de la docencia, de manera que se les impone enseñar solamente aquello que se va a evaluar, donde no se contemplan debates sobre las desigualdades en el sistema.

Como hemos podido comprobar, en el recorrido de los principales modelos de este apartado (1.1.), han sido diversos enfoques los que se han acercado al concepto de Justicia Social y en muchas ocasiones, desde perspectivas que tratan de relacionarlo con las políticas educativas, por lo que para finalizar, mostramos la Tabla 4, donde se exponen los principales

modelos que hemos estado desarrollando, con sus autores/as correspondientes, antes de detallar el enfoque particular de nuestro grupo de investigación, que veremos en el apartado 1.2.

Tabla 4

Principales autores/as de Justicia Social y sus modelos

Autores/as	Modelos de Justicia Social
Rawls	Teoría de la Justicia
Sen	Enfoque de las Capacidades
Nussbaum	Aportaciones al Enfoque de las Capacidades
Young	Política de la Diferencia
Taylor	Política del Reconocimiento
Honneth	Teoría del Reconocimiento Recíproco
Fraser	Justicia Tridimensional (Redistribución, Reconocimiento y Representación)
Westheimer y Kahne	Tipos de ciudadanía (Ciudadanía orientada a la Justicia Social)

1.2. Nuestro enfoque de la Justicia Social

1.2.1. ¿Cómo investigamos Justicia Social?: las 3 Rs.

Como vemos, han sido muchos los autores que se han acercado a este ámbito de conocimiento de la Justicia Social, desde distintas perspectivas, no sólo en el entorno educativo.

Es positivo que haya esta generación de ideas en torno a la Justicia Social, pero al mismo tiempo, se hace necesario desde el conocimiento de todos los puntos de vista, posicionarse, llegar a un consenso en la práctica, para evitar caer en el “todo vale”.

Después del análisis detallado de las diferentes corrientes de pensamiento acerca de la Justicia Social, nos parece muy oportuno definir cuál es nuestro posicionamiento como grupo de investigación del Desarrollo Humano y la Justicia Social, detallando nuestro enfoque. En primer lugar, aunque como decimos, el concepto de Justicia Social tiene diferentes perspectivas de significado, según el enfoque y el ámbito de aplicación, siendo difícil encontrar una

sola definición del concepto más aun en el ámbito educativo (Griffiths, 2003; Cochran-Smith, 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2011), nos parece fundamental encontrar un punto en común para trabajar desde este.

Hoy en día, vemos como desde políticas de orientaciones muy diferentes se habla de Justicia Social y nuestro objetivo aquí es dar unas ideas básicas de lo que consideramos que debe ser el término.

Creemos que la Justicia Social debe definirse en función del contexto en donde se desea desarrollar, y siempre teniendo en cuenta las circunstancias de dicho contexto, de manera que no consideramos a la Justicia Social con un significado único, sino con una definición que se debe adecuar al contexto o contextos específicos que se estén tratando. La entendemos además como un concepto nunca acabado, (Griffiths, 2003), un proceso en desarrollo, que siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora.

En este sentido, enfocamos a la Justicia Social como un proyecto dinámico a través de un continuo (Jacott, Linaza y Maldonado, 2012) que va desde la desigualdad hacia la igualdad social, de manera que podemos pensar desde acciones que mantienen o incluso aumentan las situaciones de desigualdad, hasta acciones que contribuyen a eliminar o reducir las desigualdades, tal y como propone Bonnycastle (2011).

Además, consideramos que la justicia y en concreto, el logro de la Justicia Social absoluta o completa, supone una línea de actuación, algo así como alcanzar el horizonte, como inalcanzable per se (Sen, 2010), dado que siempre van a existir situaciones de desigualdad en la práctica directa, o lo que es peor, muchas veces de manera inconsciente (una persona puede estar en situación desfavorecida y no verlo como tal, o al contrario, una persona puede verse en situación discriminatoria, cuando las demás personas no han realizado discriminación hacia ella), por lo que los argumentos de instituciones sociales o políticas que tratan de

convencer a la población de una totalidad o perfección en este campo, de una constatación de que puede alcanzarse dicho logro, deben tomarse con precaución, analizando qué es lo que están realmente trabajando y qué entienden por Justicia Social.

No obstante, como ya anunciábamos, esto no implica que no se deba trabajar en este campo, o que no se pueda realizar investigación al respecto, sino más bien verlo como una idea movilizadora, a la manera de la deconstrucción de Derrida (1992), que nos impulse a proponer cambios recursivos en las instituciones que promuevan situaciones de justicia, y a formar a niñas y niños en una actitud crítica que les haga conocer las desigualdades y luchar contra las situaciones de injusticia.

Hemos podido comprobar, especialmente a través del enfoque de Fraser (2008a, 2008b, 2008c, 2015), que hay tres grandes líneas, bajo las que se han desarrollado los estudios en este campo, y son las relacionadas con Redistribución, Reconocimiento y Representación (Gewirtz, 1998; Gewirtz y Cribb, 2002). Precisamente, nuestro equipo pretende abarcar estas tres líneas como herramientas fundamentales o dimensiones para investigar acerca de la Justicia Social. En la *Figura 1* se muestran estas tres líneas, que desde nuestro enfoque son las dimensiones de trabajo de la Justicia Social.

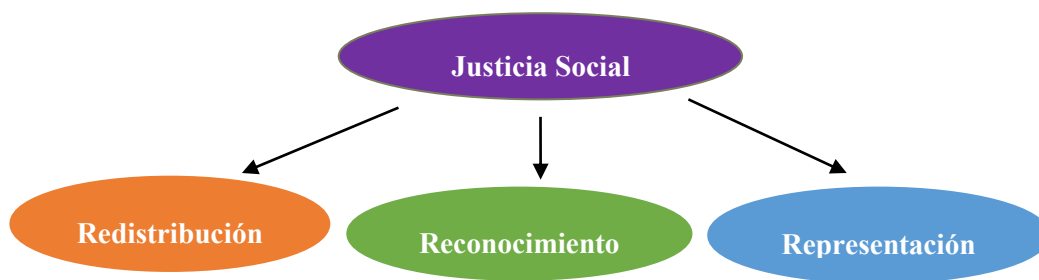


Figura 1 Las tres dimensiones de la Justicia Social (enfoque de nuestro equipo de investigación)

Murillo y Hernández-Castilla (2011) a partir de la idea de *justicia tridimensional* de Fraser (2008a, 2008c y 2015) contribuyeron a señalar su relación con la Justicia Social en

Educación, integrando estas tres líneas (Redistribución, Reconocimiento y Representación) como dimensiones de la justicia e indicando la urgente necesidad de un marco que las integre, no sólo para las prácticas educativas, sino también a un nivel que no se suele tener tanto en cuenta, como es el nivel de las representaciones de las personas, representaciones que desde el presente estudio pretendemos conocer.

Asimismo, Jacott y Maldonado (2012) sugieren conceptualizar la Justicia Social en Educación como el posible resultado de actuaciones educativas, tanto en el nivel macro-educativo como en el micro-educativo, que tienen como consecuencia la reducción de las situaciones de inequidad, mediante la promoción de una o de varias de las tres dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación.

Se trataría por tanto de un tipo de conocimiento práctico, fundamentado, por una parte en valores ideológicos profundos sobre la Educación y, por otra en la experiencia y la formación académica. Así este conocimiento puede describirse como un sistema de representaciones en torno a las tres dimensiones de la Justicia Social que, son utilizadas por las y los docentes y estudiantes, a la hora de tomar o interpretar decisiones educativas.

En cuanto a las representaciones de estudiantes, aunque en el apartado 3.1. mostraremos varios acercamientos empíricos relacionados con el estudio de las mismas, y a partir del capítulo 4, el de nuestra investigación, indicamos aquí brevemente algunas ideas relacionadas con esta temática de estudio.

Interesados en la Justicia Social en los contextos educativos y en la formación de docentes y estudiantes, para promover una ciudadanía crítica orientada a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne, 2004a, 2004b); creemos firmemente que el conocimiento acerca de las representaciones que tienen ambos colectivos sobre la Justicia Social,

nos ayudará a comprender las situaciones que se dan en la comunidad educativa de justicia-injusticia, y a desarrollar programas de Justicia Social integrados en el curriculum educativo.

Para nosotros, la manera más práctica de estudiar la Justicia Social, es a través de las representaciones de los individuos ante situaciones de desigualdad (Jacott et. al., 2012) pues- to que de esta forma, conseguiremos acercarnos a la realidad de cada uno de ellos. Bajo el concepto de Justicia Social pueden llevarse a cabo prácticas no precisamente justas, y sólo conociendo la opinión de las personas y cómo actuarían estas ante las desigualdades, podremos saber si se encuentran o no próximas a la Justicia Social entendida desde nuestro enfo- que. Por tanto, gran parte de las investigaciones de nuestro equipo van encaminadas a diseñar métodos de investigación para el conocimiento de las representaciones de Justicia Social en las personas, ya que consideramos que dicho concepto no debe ser abstracto, sino que debe concretarse en situaciones específicas, logrando acceder a él, mediante métodos tanto cuanti- tativos, como cualitativos, al igual que se utilizan en otros muchos ámbitos de estudio.

Volviendo a las dimensiones de la Justicia Social, procedemos a detallar en qué con- siste cada una de estas:

En primer lugar, la *Redistribución* (Beauchamp, 2001; Dworkin, 1981, 1990; Rawls, 1971, 2002; Walzer, 1993; Sen, 2010; Nussbaum, 2012) como hemos visto en los principales modelos, y más concretamente en el enfoque de Fraser (2008a, 2008b, 2008c, 2015) alude al reparto de recursos en la sociedad de una manera justa y equitativa.

La *Redistribución* opera siguiendo varios principios, algunos de los cuales, ya se han argumentado previamente, pero que concretamos a continuación:

Justicia igualitaria: Según este principio, la redistribución debe hacerse de manera igualitaria, de forma que a cada persona, se le deben dar los mismos recursos y en la misma cantidad. Aunque puede resultar muy obvio este principio, no siempre es óptimo, ya que en

muchas ocasiones, no todas las personas parten de las mismas condiciones, de forma que si se ofrece igual reparto de recursos, las personas que parten de condiciones desaventajadas, estarán en peor situación frente a los demás.

Justicia según el mérito: Este principio hace que la redistribución se dé en función de los méritos que haya conseguido cada uno. Según el mismo, los que más contribuyen a la generación de beneficios sociales y de riqueza deben tener una mayor proporción de los mismos (Beauchamp, 2001). Nuevamente, nos encontramos aquí la problemática de que no todas las personas parten de las mismas condiciones, por lo que es posible que muchas se estén esforzando de manera continua por contribuir a la sociedad, pero al estar en situación de desventaja, no alcancen los mismos objetivos que los demás, y por tanto, no se premiaría su esfuerzo.

Los siguientes dos principios surgen precisamente para tener en cuenta las diferentes condiciones de las que puede partir cada persona, en la redistribución de los recursos.

Justicia equitativa: En este caso, se daría a cada persona los recursos, de acuerdo a sus necesidades individuales. Así, a las personas que están en situación de desventaja, se les proporcionaría mayores recursos.

El principio de diferencia: Este principio señala que las desigualdades sólo se pueden justificar en el caso de que beneficien a los más desaventajados. Como ya comentamos, Rawls (2002) nos habla de este principio, como las acciones de discriminación positiva hacia los menos favorecidos, que serían legítimas. Es decir, se trata de aplicar los mismos objetivos para todas las personas, pero dedicando más esfuerzo y recursos en aquellas que más lo necesitan.

La Redistribución se centra en la dicotomía: igualdad-desigualdad, de manera que pone el foco en las injusticias socioeconómicas (explotación, marginación, etc.) orientando las decisiones en reestructurar los recursos económicos, reorganizar la división del trabajo, etc.

Por su parte, el *Reconocimiento* está basado en el respeto cultural y la existencia de relaciones justas en la sociedad. De esta manera las reivindicaciones de justicia como Reconocimiento (Collins, 1991; Cole, 2000; Fraser y Honneth, 2006; Honneth, 2007, 2010; Irvine, 2003; Taylor, 1993; Young, 1990, 1997, 2000a, 2004) están enfocadas a tener un mundo que reconozca, respete y valore las diferencias de un modo amistoso.

En contraste con la Redistribución, el Reconocimiento se centra en la dicotomía: identidad-diferencia, de manera que pone el foco en las injusticias culturales, como la falta de respeto, orientando las decisiones en los cambios culturales o simbólicos, como por ejemplo, la valoración positiva de otras identidades.

Tal y como indicábamos al describir las ideas de Fraser (2008a, 2008b, 2008c, 2015) aunque pueda parecer que se tuviera que elegir entre Redistribución (como política de clase, igualdad, etc.) o Reconocimiento (como política de identidad, diferencia, etc.), la Justicia Social necesita no sólo de estas dos dimensiones, sino de las tres (Redistribución, Reconocimiento y Representación), tal y como veremos a continuación.

La tercera dimensión: *Representación* (Miller, 1999; Hartnett, 2001; Fraser, 2008a, 2008c, 2015), también denominada como *Participación* (Bell, 1997; Lee e Hipólito-Delgado, 2007; Fraser, 2008a, 2008c, 2015), sugiere que la justicia implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellas personas que han sido sistemáticamente excluidas sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia.

En esta dimensión, las decisiones van encaminadas a un cambio político, empoderamiento y sentido de agencia y eficacia de las propias vidas de las personas excluidas.

Como avanzábamos Fraser (2008a, 2008b, 2008c) con su concepto de *justicia tridimensional*, señaló la profunda interrelación de estas tres dimensiones (*Redistribución, Reconocimiento y Representación*), apuntando a la necesidad de trabajar las tres, para cualquier situación de injusticia o desigualdad, y nos desarrolló esta idea con el feminismo.

De igual manera, consideramos la interrelación de estas tres dimensiones y lo aplicamos a nuestro contexto de la Educación, de manera que creemos que ante una misma situación de injusticia, podemos actuar teniendo en cuenta la *Redistribución*, el *Reconocimiento* y la *Representación*, puesto que la mayoría de situaciones de desigualdad, llevan implícitas injusticias en las tres dimensiones, aunque prevalezca una sobre las otras.

Además, aunque la distinción entre las tres sea útil para describir cada una de ellas y entender los principales modelos de Justicia Social vinculados a una u otra dimensión, creemos que cada dimensión no puede definirse en una única línea, siendo esta la económica para Redistribución, la cultural para el Reconocimiento o la política para la Representación, puesto que cada dimensión incluye a su vez cuestiones que tienen que ver con las otras dimensiones.

Así, por ejemplo, ante una situación de una clase en una escuela, en la que haya estudiantes que tengan mayores dificultades de aprendizaje, se puede actuar desde estas las tres dimensiones, y al mismo tiempo, cada dimensión, no tiene porqué centrarse exclusivamente en una única línea (línea económica para Redistribución, cultural para Reconocimiento y política para Representación).

La *Redistribución* en esta situación de estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje, podría potenciarse en la línea económica, usando mayores recursos para que comprendan mejor las clases (recursos que pueden ser materiales, como libros adaptados, o per-

sonales, como profesores de apoyo, etc.), pero igualmente podría darse una distribución en cuestiones culturales, como el hecho de que las y los docentes tengan mayores expectativas del aprendizaje de estos estudiantes, y en cuestiones políticas, como redistribuir el turno de palabra y las situaciones, para que estos estudiantes puedan participar.

El *Reconocimiento* estaría representado en la forma en la que se respete a cada estudiante en su desarrollo personal, y para ello, puede ser necesario realizar adaptaciones curriculares, con las diferencias individuales de cada uno (lo que tendría que ver a su vez, con la dimensión de Redistribución) y se valore la diversidad como una oportunidad para fomentar el intercambio entre estudiantes y con la comunidad educativa, lo que iría muy relacionado con la *Representación*, haciendo que estos participen de manera democrática en las clases, hablando de sus dudas, de aquello que no entienden, etc., así como de las decisiones que se tomen en la escuela.

No obstante, en el apartado 1.3., detallaremos el papel de la Educación, bajo el marco de la Justicia Social e igualmente, en los dos estudios empíricos de esta tesis veremos casos prácticos de este tipo de situaciones planteadas a las y los estudiantes, y la interrelación de las tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación), para proporcionar soluciones a diversas situaciones de desigualdad e injusticia que tienen lugar en distintos contextos.

1.2.2. ¿Por qué promover la Justicia Social?.

Las distintas teorías acerca de la Justicia Social son valiosas en cuanto a que marcan una hoja de ruta para la investigación en este campo, pero estamos convencidos/as que de manera cada vez más intensa, es necesario pasar a la acción, pensando en los motivos de por qué queremos estudiar Justicia Social, y sobre todo, por qué queremos promover esta en las escuelas.

Los estudios empíricos de esta tesis reflejan como veremos, un método para estudiar la Justicia Social y más concretamente, las representaciones de las personas acerca de esta, fundamentalmente en la Educación, pero antes de desarrollarlos, queremos concretar nuestro enfoque, definiendo por qué nos parece primordial trabajar en la búsqueda y la promoción activa de la Justicia Social.

Entendemos a la *Justicia Social como un medio* (y no como un fin), de manera que nos parece de vital importancia tener una estructura básica que nos sirva de guía hacia los fines que queremos conseguir trabajando desde esta. Para nuestro equipo, el fin último de la Justicia Social es que cada persona tenga una *vida digna*, pero como veremos, este fin se compone de varios logros previos que deben alcanzarse para llegar a él (Jacott, Maldonado, García, Sainz, Juanes, Seguro y Agustín, 2016a; Jacott, Maldonado, Pérez-Manjarrez, Sainz, García-Vélez, Juanes, Fernández y Agustín, 2016b; Maldonado, Jacott, Pérez-Manjarrez, Sainz, García, Juanes, Fernández, Seguro y Agustín, 2016).

Lo primordial para tener una vida digna es el *pleno desarrollo de cada persona*, por lo que este sería el objetivo principal previo que hay que conseguir. Creemos a su vez, que a este pleno desarrollo, van unidos dos objetivos más: *el bienestar y la construcción de la autonomía*.

¿Pero cómo llegaríamos a alcanzar estos tres objetivos (pleno desarrollo, bienestar y construcción de la autonomía)? A través de la Justicia Social como medio, que desarrolláramos a partir de las tres dimensiones de la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación). En la *Figura 2*, observamos la estructura que justifica estudiar la Justicia Social, a modo de sendero (de arriba abajo) para llegar al logro de una *vida digna* para todas las personas.

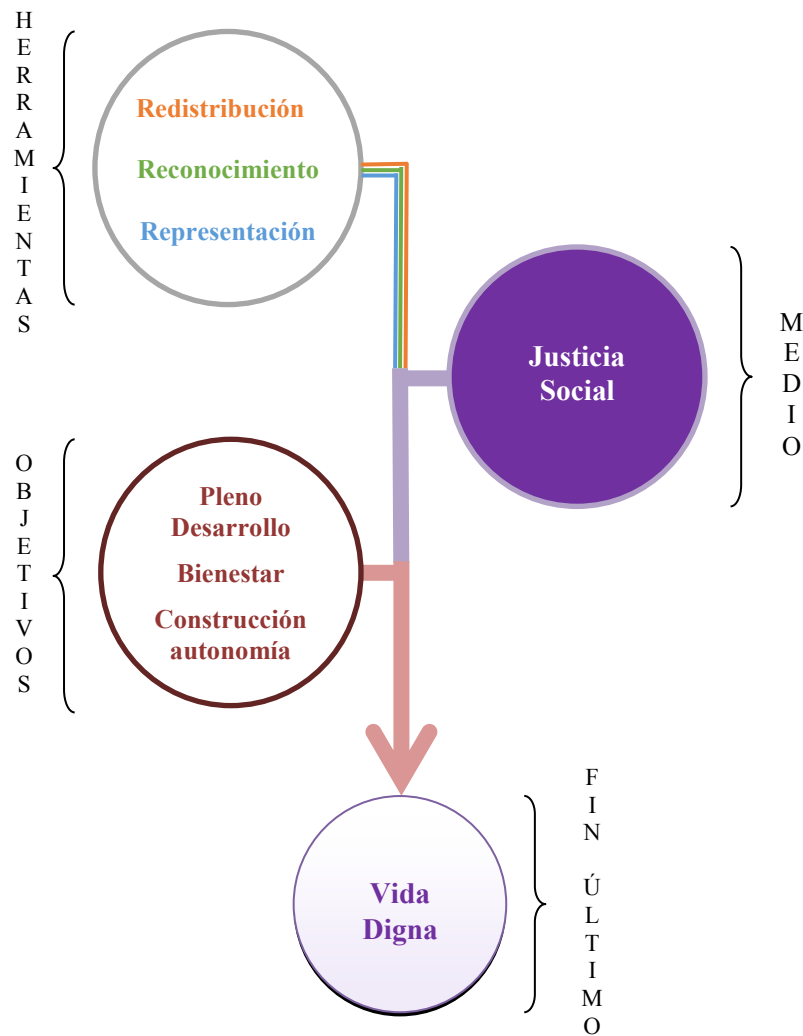


Figura 2 Estructura de la Justicia Social desde nuestro equipo de investigación (herramientas, medio, objetivos y fin último).

En la *Figura 2* vemos cómo a través las tres dimensiones que hemos definido como herramientas para la Justicia Social (*Redistribución*, *Reconocimiento* y *Representación*), podemos aproximarnos a la Justicia Social, pero no debemos quedarnos sólo en esta, sino que la aproximación a ella, la utilizamos como medio para alcanzar los tres objetivos (*pleno desarrollo*, *bienestar* y *construcción de la autonomía*), y estos llevarán a su vez a las personas a tener una *vida digna*.

Detallamos a continuación, estos tres objetivos: *desarrollo pleno, bienestar y construcción de la autonomía*.

Para lograr el objetivo principal, el *desarrollo pleno de las personas*, es fundamental desarrollar sus capacidades, en la línea que ya indicaron Sen (2010) y Nussbaum (2000, 2012) como vimos en los apartados 1.1.2. y 1.1.3. respectivamente, quienes proponían ciertas capacidades básicas para lograr tener una vida digna. De esta manera, le damos una vuelta de tuerca a la visión tradicional de los estudios planteados anteriormente cuyo fin de la Justicia Social era superar las desigualdades, generando una visión positiva de este concepto, hacia el pleno desarrollo de los individuos, para vivir con dignidad. Para el logro de este objetivo, la educación se vuelve un pilar fundamental, ya que es la línea base de formación y desarrollo de las capacidades de las personas.

Con referencia a la Educación, Bull (2008) manifiesta que la escuela pública tiene que permitir a niñas y niños desarrollarse como personas, de manera que si no lo hace, el sistema escolar no podría justificar su carácter obligatorio.

En este punto, nos parece muy acertada la visión de Tikly y Barret (2011), que apuestan por una investigación de la calidad educativa, desde la perspectiva de la Justicia Social, como método de superación de las dos aproximaciones que se han ido realizando en esta temática, que son las teorías sobre el capital humano y aquellas que se enfocan en los derechos humanos. Los autores, siguiendo las ideas de Fraser (2008a, 2008c, 2015) en cuestiones políticas en torno a la Justicia Social, y las de Sen (2010), en cuanto al Enfoque de las Capacidades, desarrollan su teoría relacionando las dimensiones de la Justicia Social (entendida según nuestra perspectiva de las tres dimensiones) con las capacidades, detallando en algunas investigaciones llevadas a cabo por el programa EdQual, denominadas: “Implementando la Educa-

ción de Calidad en los Países de Bajos Ingresos”². Así, explican tres dimensiones que ellos consideran fundamental para estudiar la calidad educativa enlazando ambas teorías:

La *inclusión*, poniendo atención al acceso de todas las personas al aprendizaje de calidad, de manera que se facilite el desarrollo de sus capacidades (lo que está claramente unido con la dimensión de Redistribución, de la Justicia Social).

La *relevancia*, que concierne al desarrollo de un aprendizaje significativo, realzando la importancia del contexto y el ejercicio de los derechos en el entorno educativo (que se relaciona con la dimensión de Reconocimiento, de Justicia Social).

La *democracia*, referida a la plena participación de todas las personas en la toma de decisiones a nivel local, nacional y global, mediante el diálogo y debate público en los contextos educativos, de manera que se fomenten formas de educación para la ciudadanía en las clases, generando debates sobre los valores base de la educación (que como vemos, está muy vinculado a la dimensión de Representación de Justicia Social).

Las medidas tales como PISA o el uso del P.I.B. de un país como indicador, no son suficientes para evaluar la calidad educativa (Barrett, 2009), por lo que a través de estas dimensiones que acabamos de definir, se podría contrastar el éxito en los sistemas educativos en cuanto al desarrollo y fomento de las capacidades, lo que nos parece fundamental para abrir vías de investigación educativa teniendo en cuenta la Justicia Social.

En cuanto al objetivo de *bienestar*, nos parece muy oportuna la propuesta de Prilleltensky (2012, 2014), que relaciona justicia con bienestar. En esta, se indica la necesidad de estudiar la interacción entre ambos conceptos (justicia y bienestar), que tradicionalmente se han abordado de manera separada.

² www.edqual.org

Dentro del bienestar, Prilleltensky (2012, 2014) considera el bienestar objetivo y el bienestar subjetivo de manera complementaria y plantea la importancia de estudiarlos tanto a nivel individual como social, en seis dominios clave (interpersonal, de sentido de comunidad, ocupacional, físico, psicológico y económico). Según nos señala, anteriormente siempre se ha tendido a prestar mucha mayor atención al bienestar objetivo, olvidándose de parámetros importantes que derivan del bienestar subjetivo.

El bienestar objetivo suele medirse en términos de ingresos, P.I.B. o nivel de educación, mientras que en el subjetivo, se suele recoger información sobre las opiniones de las personas a nivel experiencial (acerca de un momento determinado) y evaluativo (acerca de la satisfacción con la vida en general). Por tanto, deben estudiarse al mismo tiempo en contextos individuales y sociales, y en todos sus dominios, para lograr una imagen completa del bienestar, ya que es posible que las personas reporten altos niveles de satisfacción con la vida o en momentos determinados, a pesar de condiciones objetivas adversas, como la pobreza, o viceversa, es posible que personas con grandes recursos objetivos y materiales, reporten bajos niveles de satisfacción con la vida o en momentos determinados.

Dentro de la justicia, Prilleltensky (2012, 2014) nos indica que a menudo se habla de Justicia Social en términos generales, asociándolo a justicia distributiva, y destaca la importancia de considerar también la justicia procedimental. Mientras que la justicia distributiva se centra en los resultados que se obtienen del reparto de recursos, (en qué se da) la justicia procedimental está más enfocada en los procesos que subyacen a ese reparto (en cómo se da).

Estos procesos tienen relación con las dimensiones de Reconocimiento (si la manera en que se da, tiene en cuenta las diferencias) y Representación (si la manera en que se da, hace que las personas participen en la toma de decisiones), del enfoque de Fraser (2008a, 2008b, 2008c, 2015) y que hemos adoptado para nuestro enfoque. Según el autor, tanto la

justicia distributiva como la procedimental, son primordiales en el bienestar global de las personas (que como decimos, incluye bienestar subjetivo y objetivo, en los seis dominios, y a niveles individuales y sociales).

Así, Prilleltensky (2012, 2014) nos define el bienestar como un estado positivo, provocado por la satisfacción simultánea y equilibrada de diversas necesidades objetivas y subjetivas, en los distintos dominios de bienestar (interpersonal, de sentido de comunidad, ocupacional, físico, psicológico y económico), a nivel individual y social. Todos los dominios del bienestar deben estar presentes para que se obtenga un bienestar global y para estudiar dicho bienestar global, deben estudiarse la justicia distributiva y procedimental en los distintos contextos, de forma que cuanto mayor sea el nivel de justicia, mayor será el nivel de bienestar.

Tras el desarrollo de los conceptos de bienestar y justicia, Prilleltensky (2012) plantea diferentes procesos psicosociales que median entre las condiciones de justicia y los estados de bienestar. Postula al bienestar y a la justicia como continuos, en los que distintas condiciones de la justicia (óptimas o subóptimas) o injusticia (vulnerables o persistentes de injusticia) conducen a diversos estados de bienestar (prosperidad con condiciones óptimas de justicia, afrontamiento con condiciones subóptimas, enfrentamiento con condiciones vulnerables de injusticia y sufrimiento, con condiciones persistentes de injusticia), a través de una serie de procesos psicosociales. Como procesos psicosociales pueden destacarse la adaptación de las estructuras del sistema a las necesidades de la persona o la sociedad, o el tipo de comparaciones que hacen la persona o la sociedad de su situación, entre otros. Si por ejemplo, la adaptación es positiva de manera que permite a la persona desempeñar aquella actividad que desea, y hay una ausencia de comparaciones con los demás, se generarán unas condiciones óptimas de justicia, conduciendo a un estado de prosperidad. En el otro extremo del continuo, si den-

tro de los procesos psicosociales surge la opresión y la comparación con los que más tienen, se generará un estado de sufrimiento.

Sin embargo, lo más relevante para nosotros del estudio de Prilleltensky (2012, 2014), no es tanto el modelo específico que él postula de diferentes procesos psicosociales mediando entre las condiciones de justicia y el estado de bienestar que acabamos de presentar, sino la importancia que se le da al bienestar como meta primordial en la justicia, y el gran aporte que supone el hecho de entender el bienestar como algo global, objetivo y subjetivo, con varios dominios y en diferentes contextos. Así, pensando en nuestro enfoque, el segundo objetivo que queremos conseguir a través de la Justicia Social es que las personas adquieran un bienestar global individual y colectivo, entendido en estos términos.

Y por último, *la construcción de la autonomía*, al igual que con el objetivo del bienestar, hace referencia a todos los niveles (individual y colectivo). Esto es, consideramos que las personas tienen identidades múltiples (identidad individual o grupal, y dentro de la grupal, identidad en diferentes colectivos) y en todas ellas, pueden sufrir discriminación.

Por tanto, para tener un pleno desarrollo, conseguir bienestar y así alcanzar una vida digna, es necesario que se respeten todas las identidades de la persona. Sin embargo, la construcción de la autonomía no implica sólo el respeto de los demás a las identidades de cada uno, sino también que la persona desarrolle un sentido de agencialidad, de ser agente activo para el cambio de la sociedad que estructura las desigualdades.

Tanto las identidades individuales como las grupales son fundamentales en la construcción de la autonomía de la persona, puesto que implican proponer políticas que entiendan a las personas poseedoras de dignidad, dándoles valor con su individualidad, al tiempo que proponer políticas de orden social (Appiah, 2005).

El concepto de diferentes identidades en una misma persona, es algo de lo que ya nos habló Taylor (1993), de tal manera que estas diferentes identidades, tanto grupales como individuales se van formando a partir del reconocimiento que reciben.

Asimismo, a través de la ciudadanía orientada a la Justicia Social de la que nos hablan Westheimer y Kahne (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b), se puede llegar a alcanzar el pleno desarrollo, de manera que una acción social o un marco teórico para la Justicia Social, será óptima, en la medida que contribuya al pleno desarrollo humano, a través de la ciudadanía crítica y autónoma.

1.3. ¿Cuál es el papel de la Educación, bajo el marco de la Justicia Social?

Como comentábamos en el apartado 1.2. al respecto de nuestro enfoque, son muchos los profesionales que tratan de actuar desde y hacia la Justicia Social en el ámbito educativo, con planteamientos innovadores en las aulas que intentan fomentar la capacidad reflexiva de sus estudiantes hacia situaciones de desigualdad o injusticia y la puesta en práctica de medidas solucionadoras ante estas situaciones, que cuenten con la voz y voto de cada estudiante, e incluso surjan a partir de sus propias ideas. Partimos de injusticias en la sociedad y en las escuelas y es por ello, por lo que hablamos de Justicia Social en la Educación.

La formación y enseñanza para la Justicia Social en este ámbito es fundamental, no sólo porque dé lugar a una ciudadanía más justa y comprometida con la lucha frente a las desigualdades, sino sobre todo, porque hace que esta ciudadanía se sienta en el desarrollo pleno de sus capacidades, de manera autónoma y libre. ¿Pero cómo conseguir una Educación que promueva la Justicia Social?, ¿cómo trabajar estas ideas en las aulas?

La Educación puede ayudar, y mucho, a que las personas adquieran una visión crítica de la realidad, mediante escuelas de calidad que trabajen para la Justicia Social. En cambio, pensamos que bajo el término escuelas de calidad se han escondido muchas prácticas que

poco tenían que ver con el desarrollo de la Justicia Social, sino más bien al contrario, con índices de calidad externos, tales como P.I.S.A., que evalúan las calificaciones de estudiantes relacionadas exclusivamente con el aprendizaje memorístico de conocimientos vacíos, no contextualizados y sin ninguna visión crítica de la realidad.

En este sentido, ya Freire (Freire, 1985, 1986, 1992; Lucio-Villegas, 2015) criticó lo que él denominaba *educación bancaria*, que es aquella que percibe a las y los estudiantes como bancos donde deben depositarse los valores mediante una mera acumulación de conocimientos. En esta educación, los y las estudiantes son pasivos, no hacen una reflexión crítica sobre su aprendizaje ni los contenidos que aprenden, ni interactúan con los otros.

Freire ya abogó entonces, por una *educación liberadora*, en la que estudiantes y docentes estén en continua interacción a través del diálogo y la adquisición de una conciencia crítica, que les permita reflexionar sobre las injusticias de la sociedad y promover cambios en consecuencia.

Como hemos visto, en los principales modelos de Justicia Social, muchas de estas ideas se han reflejado en los estudios de varios autores. Así, observamos como Sen (1995, 1999, 2010) nos desarrolla su Enfoque de las Capacidades con el objetivo de lograr una educación que promueva la libertad de agencia en las personas, contribuyendo al desarrollo de sus capacidades.

Esta idea la retoma Nussbaum (2010, 2012) para hablarnos de las capacidades necesarias que se deben garantizar para que las personas tengan una vida digna, y cómo actualmente se está dando una crisis mundial en la educación (1997, 2010), de manera que al potenciar la formación científico-técnica en detrimento de las humanidades y las artes, se está dañando la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico.

Y finalmente, Westheimer (2015) rechaza en este sentido las políticas tradicionales de pruebas estandarizadas, que de nuevo, siguen formando en la mera acumulación de conocimientos académicos, frenando la formación del desarrollo socio-afectivo de las y los estudiantes y de una ciudadanía orientada a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne, 2004a, 2004b).

La Educación por tanto, bajo el marco de la Justicia Social, debe potenciar las capacidades de los y las estudiantes, promoviendo su aprendizaje en continua interacción con la comunidad educativa y con su entorno, y generando en ellos/as una capacidad reflexiva y un cuestionamiento de las injusticias sociales.

Para ello, tal y como avanzábamos en el apartado 1.2.1., en línea con las tres dimensiones que para nosotros deben guiar la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), las escuelas para la Justicia Social tienen que tener una distribución justa, no sólo de recursos en cuanto a bienes materiales, como podría ser un sistema de becas para las familias de estudiantes con menos recursos, sino también a nivel social. Creemos que la distribución de recursos únicamente materiales es una parte de la Redistribución, pero si nos quedamos sólo en ese campo, estaríamos adoptando formas relacionadas con la caridad y la compasión del menos favorecido, no desarrollando la Justicia Social, en cuanto a que no potenciamos ningún cambio ni luchamos por la desigualdad existente. En cambio, abogamos porque esta distribución, aunque detrás haya cuestiones monetarias, se dé igualmente en aspectos sociales, dedicando más esfuerzo a aquellas personas que más lo necesiten, con programas y profesorado adecuados a la diversidad de cada estudiante.

Además, como decíamos, las escuelas para la Justicia Social deben suscitar el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias individuales no sólo a nivel social entre es-

tudiantes en el día a día de sus clases, sino también a nivel burocrático, mediante adaptaciones curriculares que den cuenta de esta diversidad.

Y por último, las escuelas para la Justicia Social tienen que luchar por la plena participación de todas las personas implicadas en el proceso educativo, haciendo especial hincapié en dar voz y voto a las y los estudiantes, que son las personas que se están formando y de cuya opinión, debería valerse el profesorado para desarrollar sus clases, así como el equipo directivo para organizar las diferentes actividades programadas en cada curso escolar.

De esta manera, se conseguiría crear una cultura escolar abierta, donde se compartan valores que impulsen la participación y el aprendizaje de todas las personas y se trabaje mediante la crítica constructiva, denunciando situaciones injustas y luchando por la justicia.

Las escuelas en sí deben ser comunidades profesionales de aprendizaje, en las que toda la comunidad educativa aprenda, innove y tengan un sentido de pertenencia con el centro (estudiantes, profesores, familias, etc.).

Todos estas ideas del papel de la Educación bajo el marco de la Justicia Social no solamente pueden desarrollarse a nivel práctico, en el día a día de las aulas, sino que pueden y deben tratarse desde la investigación, acercándonos al conocimiento de aquellos valores que fomenten escuelas para la Justicia Social y escuchando las voces de todas las personas implicadas, con el objetivo de determinar qué impacto tienen estas escuelas así como las situaciones de injusticia en los entornos educativos, en ellas. Tanto la investigación, como las prácticas en la enseñanza en este contexto, deberían ayudar a guiar las políticas educativas hacia la Justicia Social.

1.3.1. Investigaciones educativas sobre la Justicia Social.

Los principales modelos de Justicia Social descritos en el apartado 1.1., pueden resultar de gran utilidad para su aplicación en el estudio de esta en la Educación. En la actualidad, existen varios autores que desde alguno de estos modelos, han desarrollado su investigación en contextos educativos, y que explicitamos a continuación.

En primer lugar, Brighouse y Unterhalter (2010) señalan que el enfoque de Rawls (2002) y el enfoque de las capacidades de Sen (2010) no profundizan en la Educación ni por tanto, orientan a las personas encargadas de las políticas educativas acerca de cuál debería ser el contenido y la distribución de las oportunidades educativas.

Sin embargo, los autores especifican que sería muy positivo algún tipo de planteamiento combinado y complementario de ambos enfoques y pensando en ello, proponen tres valores en la Educación, que deben tenerse en cuenta, para diseñar políticas educativas que atiendan a la justicia: valor instrumental, valor intrínseco y valor posicional.

El valor instrumental hace referencia a que la Educación (muy a menudo entendida como escolarización) ayuda a asegurar un empleo y a la participación política y social. Instrumental, en el sentido de que se enfoca hacia el mercado de trabajo, pero ignora en muchas ocasiones la libertad de agencia y aspectos del bienestar.

El valor intrínseco es el beneficio que una persona obtiene en sí, de la Educación, en el sentido de que una persona educada pueda tener una vida mental más satisfactoria y compleja de la que tenía antes de ser educada. Según los autores, las medidas estándar del logro educativo, no proporcionan ningún indicador para medir el valor intrínseco de la educación, pero sería posible desarrollar medidas para este valor, que reflejaran el logro de la agencia y bienestar de las y los estudiantes.

El valor posicional es el beneficio que una persona obtiene de la Educación, en comparación con los demás (por ejemplo, en las calificaciones, en el entorno de la escuela a la que se acude, etc.). Unas políticas educativas para la justicia adecuadas teniendo en cuenta este valor, podrían relacionarse por ejemplo con hacer visibles las formas invisibles de discriminación por género, raza o clase y considerar alguna forma de utilizar el sistema escolar para lograr corrección y comprensión de las injusticias pasadas.

Estos tres valores en la Educación se superponen en la práctica, y a través del enfoque rawlsiano y el enfoque de las capacidades, pueden dar lugar según Brighouse y Unterhalter (2010) a la capacidad de libertad de agencia y el bienestar.

Los autores señalan algunos aspectos de la capacidad de libertad de agencia y el bienestar.

En cuanto a la agencia, destacan la libertad de acceder a la información sobre la Educación, participar en los debates y tener pensamientos sobre el acceso a la educación.

En cuanto al bienestar, nos hablan de proteger a niñas y niños del acoso escolar, de la posibilidad de acceder a una lección a través de pedagogías adecuadas y de una buena calidad de gestión.

En ciertos momentos, unos valores en la Educación (de los tres explicados), pueden ser más urgentes que otros. Por ejemplo, en sociedades de menos riqueza económica, puede potenciarse más el valor instrumental de la educación, mientras que en sociedades que están mejor posicionadas económicamente, puede fomentarse más el valor intrínseco de esta.

Finalmente, Brighouse y Unterhalter (2010) nos sugieren varias áreas que pueden trabajarse para medir las políticas educativas para la justicia, entre las que destacamos: las condiciones para debatir públicamente sobre el contenido y la forma de la Educación en los di-

versos grupos sociales, los procesos mediante los que las personas pueden aproximarse al valor intrínseco de la educación y las medidas de la desigualdad en cuanto a aspectos de identidad como raza o género.

En la misma línea que Brighouse y Unterhalter (2010) se pronuncia Macleod (2010), indicando la falta de aplicación en la Educación del enfoque rawlsiano y el enfoque de las capacidades, pero el autor se centra en la Educación de niñas y niños.

Así, considera que el enfoque de Rawls (2002) sobre los bienes primarios, y el de Sen (2010) y Nussbaum (2012) acerca de las capacidades no ha prestado una atención explícita a cómo debe representarse e interpretarse la perspectiva de niñas y niños.

Bajo su punto de vista, considera que ninguno de estos enfoques parece abordar la gama completa de intereses de niñas y niños, a los que se debe atender desde la justicia, cuestión que es de vital importancia (una adecuada teoría sobre la justicia, debería atender a los intereses de las personas de todas las edades).

Sugiere que esto puede relacionarse con una suposición implícita común a ambos enfoques, según la cual, las personas en las que se piensa para desarrollar los diferentes enfoques para tratar la justicia, son concebidas como agentes maduras capaces de asumir la responsabilidad de los fines que adoptan y persiguen.

Ambos, se centran en *bienes* o *capacidades* que se obtienen a través de la *agencia* de las personas, de la *libertad de elección*, pero este planteamiento puede ser complicado para su aplicación en niñas y niños, ya que es posible que todavía no hayan desarrollado su capacidad de agencia de manera plena, y por tanto, desde estos enfoques, no puedan obtener estos bienes primarios o capacidades.

Desde el enfoque de Rawls (2002), Macleod percibe dos dificultades en su aplicación a niñas y niños.

En primer lugar, argumenta que los *bienes primarios*, se basan en la posesión de las capacidades para hacer uso de los bienes de manera significativa. Por ejemplo, el acceso a los ingresos sólo es valioso si se puede formular y aplicar planes sobre cómo gastarlos. Por ello, pensando en la infancia, los bienes primarios tienen poca relevancia o valor directo.

Además, postula que la teoría rawlsiana atiende al alcance de los bienes primarios, a través del desarrollo moral, fijándose en la cooperación social en la edad adulta, y dejando de lado por tanto la perspectiva de niñas y niños.

Sin rechazar esta posibilidad del desarrollo moral para alcanzar los bienes primarios (a través de la capacidad de agencia y libertad de elección), Macleod (2010) afirma que deberían tenerse en cuenta otros bienes que no dependan de este desarrollo moral, pensando en la posibilidad de que existan *bienes intrínsecos de la infancia*, que sean de gran relevancia para la justicia de niñas y niños.

En cuanto al enfoque de las capacidades, Macleod (2010) argumenta que parece haber una estrecha asociación entre la valoración de los *funcionamientos* y el desarrollo y ejercicio de una agencia madura. Por tanto, para la aplicación en niñas y niños, no sólo es necesario pensar en los valores subjetivos de lo que ellos consideran, sino también en valores objetivos.

Por ejemplo, no hay que pensar exclusivamente si niñas y niños pueden elegir tener una familia cariñosa y segura (ya que es muy posible que aún no tengan desarrollada totalmente su capacidad de agencia y libertad de elección), sino también ver si realmente tienen una familia así.

Teniendo en cuenta que frecuentemente se debe atender y responder a las preferencias y opciones de niñas y niños, es evidente que los adultos han de asumir un rol activo en guiar las vidas de estos, tanto para asegurar sus necesidades básicas, como para estimular su potencial hacia el desarrollo de su capacidad de agencia.

Macleod (2010) apunta a la necesidad de trabajar para que niñas y niños puedan alcanzar esta capacidad y consecuentemente, puedan elegir libremente las capacidades que deseen desplegar para ellos/as mismos/as, así como la forma de desarrollarlas.

Al mismo tiempo, el autor señala como decíamos, que hay que valorar *posibles bienes intrínsecos de la infancia*, distintos o no de los desarrollados a nivel general, para los que no haga falta el desarrollo completo de la agencia, de manera que facilite la investigación y práctica de la justicia en la educación de niñas y niños a través de estos bienes.

Con esta intención de unir investigación con práctica educativa, enfatizando el enfoque de las capacidades en la Educación para el desarrollo de posibles estudios aplicados, Walker (2012) realiza una comparación minuciosa entre el Enfoque del Capital Humano y el Enfoque de las Capacidades de Sen (2010).

A continuación, exponemos las principales concepciones de cada uno de los dos enfoques y la aportación integradora de Walker (2012).

Enfoque del Capital Humano: Se entiende la educación como medio, cuyo fin último es el crecimiento económico, bajo una lógica de productividad y competencia de mercado impulsada por el capitalismo neoliberal que fomenta las crecientes desigualdades de ingresos.

Este enfoque no se preocupa por la Justicia Social en sí, sino por la economía, que se justifica con la perspectiva de que a mayores recursos, mayor Educación y mayor Justicia Social.

Así, se elimina a la Educación del ámbito de lo social y lo político, fijándose sólo en el ámbito económico, y concretamente en el mercado que asume que las personas actúan para maximizar los ingresos o los beneficios financieros.

En este modelo hay menos probabilidad de intervención estatal para promover el desarrollo humano, lo que puede generar desigualdad e injusticia. Walker (2012) argumenta que la Educación es importante para la vida económica, pero que lo económico sólo debería ser un aspecto más en la Educación y no la totalidad de esta, ya que el Enfoque del Capital Humano no parece que haya funcionado en la mejora de la calidad de vida de todos los estudiantes.

Enfoque de Capacidades, de Sen (2010): Bajo este enfoque, como ya se ha explicado, la Educación se centra en la promoción de capacidades y funciones para poder elegir una vida digna, libertad y desarrollo humano.

Es evidente que la forma en que definamos la Educación afecta a nuestra forma de vivir, por lo que según el enfoque que se defienda, se darán diferentes políticas educativas públicas.

Walker (2012) indica que el Enfoque del Capital Humano está muy extendido en las políticas de todo el mundo, pero que el Enfoque de las Capacidades, supone un avance en su potencial para abordar tanto las demandas económicas como el desarrollo humano, priorizando a las personas como fines en sí mismas, y no como medios para alcanzar una mejora económica.

Así, Walker (2012) propone un enfoque integrador de ambos enfoques, que dé cuenta de una comprensión de la Educación, basada en la dignidad, el valor intrínseco de las personas y el respeto por la autonomía personal, de manera que se fomenta la capacidad de cada uno de ser y no sólo de los recursos que tiene.

Sen (2010) reconocía la importancia del mercado de trabajo para el bienestar, señalando que el desempleo tiene otros efectos graves en las vidas de las personas, causando privaciones. Esto lo recupera Walker (2012) hablando de privaciones más allá de la pérdida de ingresos, como las relacionadas con el daño psicológico (pérdida de motivación laboral, habilidad y autoconfianza, aumento de enfermedades, trastorno de las relaciones familiares, exclusión social, etc.)

No podemos separar la política de la economía, ni de la educación, por lo que el capital humano genera las aptitudes y competencias que permiten una ampliación de las capacidades, pero las capacidades implican un mayor alcance de los beneficios de la educación, que incluyen mejorar el bienestar y la libertad de las personas e influir en el cambio social.

En la Tabla 5 se pueden apreciar de manera detallada los dos enfoques, que minuciosamente compara Walker (2012), para proponernos su enfoque integrador, para las políticas educativas.

Además anteriormente, Walker (2006) ya nos adelantaba esta cuestión de la necesidad de abordar el estudio de la Educación, teniendo en cuenta las capacidades, proponiendo un listado de ocho capacidades esenciales para la Educación Superior, que se refleja en la Tabla 6.

La autora indicó que dicho listado no pretende ser definitivo, sino un punto de partida para el debate sobre las capacidades y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación superior, en donde son las y los estudiantes quienes deben decidir acerca de qué capacidades son las óptimas para su desarrollo hacia la Justicia Social.

Bajo esta premisa, Boni, Lozano y Walker (2010) a partir de dicho listado, desarrollan su investigación con estudiantes, docentes e investigadores universitarios.

Tabla 5

Comparación de enfoque del capital humano y enfoque de las capacidades de Sen (2010), señalada por Walker (2012)

Enfoques	Ser Humano	Valores en el diseño de políticas	Enfoques pedagógicos	Resultados deseables
Enfoque del capital humano	<ul style="list-style-type: none"> -Personas como productores económicos. -Ciudadanos consumidores. -Interés propio-utilidad (coste-beneficio) -Se muestran estables (predecibles), no se reconocen las diferencias individuales (a menos que tengan grandes beneficios económicos). 	<ul style="list-style-type: none"> -Valores instrumentales de mercado: Crecimiento económico, ingresos y empleabilidad son el fin del desarrollo. -La educación es una inversión individual para el capital humano. -Fuerzas competitivas y de libre mercado, que garantizan justicia. -Fomento de la eficiencia en función de los costos. -Priorizar el dinero público para la mayoría de los sectores “productivos” de la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptativo y reproductivo. -Centrarse en el individuo. -Capacidad crítica pero dentro de los límites de aceptar las normas sociales y acuerdos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades, conocimientos, competencias: -Las personas son entrenadas como agentes económicos productivos con identidades flexibles y habilidades adaptadas al mercado. -Meritocracia educativa global que justifica y explica el comportamiento social, las desigualdades y la exclusión de los mercados laborales.

Tabla 5 (cont.)

Comparación de enfoque del capital humano y enfoque de las capacidades de Sen (2010), señalada por Walker (2012)

Enfoques	Ser Humano	Valores en el diseño de políticas	Enfoques pedagógicos	Resultados deseables
Enfoque de las capacidades	<p>-Desarrollo humano y dignidad para elegir una buena vida, incluyendo las oportunidades económicas y el trabajo.</p> <p>Bienestar y agencia.</p> <p>Obligaciones a los demás.</p> <p>-Personas participantes en la vida social y política.</p> <p>-Se valora la diversidad humana.</p>	<p>-Mercado instrumental e intrínseco y valores no mercantiles: La educación es una experiencia cultural.</p> <p>-El desarrollo incluye el capital humano, pero las capacidades humanas son el valor primordial.</p> <p>-Fomentar la voz y el razonamiento público en y sobre la educación.</p>	<p>-Transformador, dialógico, participativo, basado en la discusión y el cuestionamiento.</p> <p>-Métodos inclusivos e interculturales.</p> <p>-Métodos colaborativos, sociales y experienciales.</p> <p>-Fomentar la capacidad de expresar un punto de vista y defenderlo individual y colectivamente.</p>	<p><u>Capacidades:</u></p> <p>-Derechos humanos.</p> <p>-Objetivos de agencia y voz para las personas, con libertad real para elegir el trabajo.</p> <p>-Más justicia en la educación y la sociedad y menos desigualdad.</p> <p>-Los resultados injustos del mercado de trabajo llevan a investigar los arreglos sociales y los factores de diversidad.</p>

Tabla 6

Capacidades esenciales para la Educación superior, Walker (2006)

Capacidades	Descripción
1. Razón práctica	Ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas. También ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo cambiante y tener buen criterio para juzgar.
2. Resiliencia emocional	Habilidad para orientarse en el estudio, el trabajo y la vida (para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones). Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.
3. Conocimiento e imaginación	Capacidad de adquirir conocimiento de un tema conforme a procesos de investigación académica estandarizados, utilizando el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo.
4. Disposición al aprendizaje	Tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser investigador/a activo/a.

Tabla 6 (cont.)

Capacidades esenciales para la Educación superior, Walker (2006)

Capacidades	Descripción
5. Relaciones y redes sociales	Participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas, mediante un aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio. Confianza mutua.
6. Respeto, dignidad y Reconocimiento	Tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza. Escuchar y considerar los puntos de vista de otras personas en el diálogo y el debate. Tener voz para debatir.
7. Integridad emocional	No estar sujeto a la ansiedad o el miedo, lo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.
8. Integridad corporal	Seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.

Boni, et. al. (2010) en el ámbito de la Educación superior, plantean cuál tendría que ser el fin de la Educación y de qué manera conseguirlo, realizando un aporte a la Teoría del Enfoque de las Capacidades de Sen (2010) con la Educación superior.

Los autores señalan que la universidad debe estar al servicio de la solución de problemas sociales, y por tanto, debe proporcionar una educación que tenga como meta aumentar la dignidad y libertad de las personas.

Esta meta educativa que marcan Boni et. al. (2010) por la que se debe procurar el aumento de la libertad y de la dignidad en las y los estudiantes, supone una crítica al concepto de competencias del Enfoque del Capital Humano, y que se utiliza en el Espacio Europeo de Educación superior, mediante las cuales, se utiliza la Educación para el desarrollo de las habilidades (las llamadas competencias) que quieren los jefes o empresarios en el mercado de trabajo, y no en aquellas que las y los estudiantes desean o que las teorías de la educación consideran relevante aprender. Con esta idea de la Educación, realizan su investigación en la universidad en Gran Bretaña a través de entrevistas semiestructuradas dirigidas a estudiantes, docentes e investigadores, en las que exploran las concepciones de la investigación y la aproximación de docentes a la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, con relación a tres objetivos y resultados principales de la Educación superior:

- Tener oportunidades económicas.
- Adquirir una ciudadanía democrática.
- Experimentar un enriquecimiento personal.

La pregunta central de las entrevistas fue: “¿Cómo han contribuido un tipo de pedagogías basadas en la investigación a la formación de capacidades de los estudiantes?”. Los resultados mostraron fundamentalmente una razón práctica bastante sólida y un conocimiento e imaginación bajo el pensamiento crítico (atendiendo a estas dos capacidades listadas por Walker, 2006). Además, se vio cómo en las respuestas se daban con frecuencia dos cuestiones, que los autores denominaron como *conocimiento epistemológico*, que implica un compromiso crítico del estudiante con el conocimiento y el saber, y *ser ontológico*, que implica un razonamiento reflexivo sobre el propio yo y sobre el yo en el mundo.

Con esta investigación, Boni, et. al. (2010) apuntan a que las pedagogías basadas en la investigación tienen que ser evaluadas en términos de si las libertades de las y los estudiantes se han desarrollado y si por ello, estas/os pueden llegar a ser evaluadores fuertes, en términos

de Taylor (1985), de tener un autoconocimiento de sus ideales éticos, permitiendo unir el desarrollo humano y las capacidades con los objetivos de la Educación superior y el aprendizaje individual.

De esta forma, los autores señalan cómo las pedagogías basadas en la investigación permiten que la universidad contribuya al desarrollo humano, cambiando los objetivos para que la Educación superior no sólo hable de oportunidades económicas, sino también de un enriquecimiento personal en cuanto a la promoción de una ciudadanía democrática.

Las diferentes pedagogías deben contribuir así al fomento de las capacidades de las y los estudiantes para convertirse en evaluadores fuertes, respetar y entender diferentes perspectivas, desarrollar la confianza de cada estudiante para debatir en público y provocar la adquisición de una perspectiva crítica en el conocimiento.

En este sentido, el estudio de Alarcón y Guirao (2013) pretendió ver si las capacidades que listó Walker (a la que añaden el empoderamiento) están en la formación en competencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a través de la opinión de estudiantes universitarios, concluyéndose que aquellas capacidades que pueden derivarse de la inteligencia emocional (como conocimiento e imaginación o integridad emocional, entre otras) no están integradas, por lo que la formación emocional y en valores, parece seguir siendo una tarea pendiente.

En relación con las investigaciones de esta tesis, si queremos dotar a las y los estudiantes de capacidades para el conocimiento crítico, potenciando su aprendizaje cooperativo y fomentando las relaciones entre docentes y estudiantes, es esencial conocer qué representaciones de Justicia Social, tienen las y los estudiantes, para sobre la base de estas, desarrollar programas que permitan poner en práctica situaciones de búsqueda y construcción de la Justicia Social, en los que niñas y niños puedan ser positivos agentes de cambio (Lee, 2009). Así,

creemos que es posible construir procedimientos de evaluación de la representación de niños y niñas sobre Justicia Social, como los que desarrollamos en los dos estudios empíricos de la tesis, para a partir de dichas representaciones, poder promover una Educación para la Justicia Social, en línea con las conclusiones que ya señalaban Boni et. al. (2010) de su estudio, dando importancia a las pedagogías basadas en la investigación para la contribución al desarrollo humano y el fomento de la ciudadanía democrática.

Además, se hace necesaria la formación de las y los docentes en estas capacidades, para acercarles la realidad de las representaciones de sus estudiantes, conocer sus propias representaciones, y potenciar una enseñanza de la Justicia Social en sus estudiantes.

Con referencia a la formación de docentes, Chubbuck (2010) nos desarrolla su teoría acerca de las representaciones del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes. La autora plantea la existencia de dos tipos de orientaciones en estas representaciones: orientación individual, en la que el profesorado explica las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes únicamente por el déficit de sus estudiantes, de la familia o de la experiencia individual de estos, y orientación estructural, donde el profesorado alude aparte de un déficit a nivel individual, a la estructura de desigualdad, como la escuela o la sociedad, que estaría limitando dicho aprendizaje.

Por tanto, para garantizar una formación de docentes en Justicia Social, se debe trabajar en que el profesorado adquiera esta orientación estructural.

Dicha formación puede abarcar varios puntos, tal y como nos indica Cochran-Smith (2010), quien argumenta que igual que para la Justicia Social en general, las teorías han apuntado a redistribución o reconocimiento como dimensiones que abordan situaciones diferentes, tal y como nos indicaba Fraser (2008a, 2008b, 2008c, 2015), esa tendencia también ha existido en las teorías de formación del profesorado para la Justicia Social. En cambio, la autora

resalta la necesidad de que la formación de docentes en Justicia Social, se haga teniendo en cuenta las tres dimensiones.

Asimismo, nos indica que hay que ver dicha enseñanza inclusiva para todos los estudiantes, no sólo para aquellos históricamente desfavorecidos, e impartida por parte de todo el profesorado.

Cochran-Smith (2010) reivindica la formación de docentes en Justicia Social, consistente con la visión de ciudadanía orientada a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne, 2004a, 2004b), de forma que el profesorado debe ser defensor y activista, llamando la atención explícita a las injusticias de la escuela y del aula y trabajando activamente con sus estudiantes, con las familias y con la comunidad para lograr situaciones justas. Se trataría de redefinir el aprendizaje para que incluya una amplia gama de habilidades académicas, sociales, emocionales, cívicas y de la vida, rechazando así puntuaciones en exámenes estandarizados como única medida del éxito académico de las y los estudiantes o del profesorado.

Cochran-Smith (2010) no descarta formar al alumnado para obtener resultados de conocimientos académicos, pero hace hincapié en la importancia de formar ciudadanos/as críticos/as. Además, la autora argumenta que priorizando a esta formación en Justicia Social, se incide también en la mejora de los resultados académicos, lo que se puede deducir del trabajo de Cochran-Smith, Gleeson y Mitchell (2010) con docentes en formación, donde se muestra que muchos de estos, crearon auténticas oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes (en el sentido de ciudadanos/as críticos/as), lo que repercutió además en que realizaran trabajos de mayor calidad.

En la misma línea relacionada con la formación de docentes en Justicia Social, se pronuncian Romero, Krichesky y Zacarías (2012), manifestando la importancia de diseñar polí-

ticas curriculares y de formación docente que aseguren el acceso, permanencia, y la participación de todos los estudiantes en la escuela.

Igualmente, postulan la necesidad de revisar, no sólo conceptualmente la idea de Justicia Social en la Educación, hablando de las tres dimensiones que tratamos en la presente tesis (Redistribución, Reconocimiento y Representación), sino a nivel procedimental, conociendo la realidad de cada escuela, mediante evaluaciones que recojan información de cuestiones sociales y culturales de las comunidades en las que se enmarcan, para a partir de estas, llevar a cabo prácticas educativas adaptadas a cada realidad.

Las autoras (Romero et. al., 2012) señalan que la Justicia Social debe ser contenido de enseñanza, no sólo mediante la promoción de capacidades en las y los estudiantes, sino haciendo que estas/os participen en debates en su educación, de cuestiones de la Justicia Social, tanto conceptuales, como procedimentales.

Pero para llegar a este punto, en el que las y los estudiantes puedan participar en dichos debates, la Educación debe proveer primero a estas/os de las capacidades necesarias para ello, por lo que volvemos a insistir en la necesidad de la formación en capacidades, siempre teniendo en cuenta la diversidad de estas, y no sólo las centradas en cuestiones meramente académicas.

Como conclusión a estas investigaciones educativas sobre la Justicia Social, podemos decir que en todas ellas se trata de conocer aquellos aspectos necesarios para fomentar la Justicia Social en las prácticas educativas, en muchas ocasiones, desde algunos de los principales modelos de Justicia Social desarrollados en el apartado 1.1., fundamentalmente desde el Enfoque de las Capacidades de Sen (2010).

Dentro de estos aspectos, hemos comentado la importancia del *valor intrínseco* de la Educación (Brighouse y Unterhalter, 2010), de atender a los diferentes rangos de edad del

alumnado, estudiando la enseñanza tanto de nivel superior (Alarcón y Guirao, 2013; Boni et. al., 2010; Walker, 2006), como de la etapa primaria, valorando los posibles *bienes intrínsecos de la infancia* (MacLeod, 2012) y de la formación docente (Chubbuck, 2010; Cochran-Smith, 2010; Cochran-Smith et. al., 2010; Romero et. al., 2012). Todo ello, con la finalidad de poder diseñar políticas educativas enfocadas en la promoción de ciudadanos/as orientados a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne, 2004a; 2004b)

En el siguiente apartado, desarrollaremos algunas de las políticas educativas que se están llevando a cabo en la actualidad, comprobando si guardan relación con estas investigaciones educativas sobre la Justicia Social o toman un camino distinto para la formación de sus estudiantes.

1.3.2. Políticas educativas actuales.

Tras la revisión de las diversas investigaciones educativas acerca de la Justicia Social expuestas en el apartado anterior, en el presente apartado pretendemos explicar algunas de las políticas educativas que se están generando en la actualidad, focalizándonos especialmente en Argentina y España, por ser los países en los que desarrollamos nuestros dos estudios empíricos que explicitaremos en los capítulos cuarto y quinto.

Como hemos visto, y en la línea de nuestro enfoque, resulta de gran relevancia para fomentar una educación orientada a la Justicia Social, formar a las y los estudiantes en capacidades que les garanticen un pleno desarrollo, bienestar y autonomía, para que puedan alcanzar una vida digna.

La aproximación del currículum educativo y de la Educación, en general, al concepto de capacidades tiene como meta luchar contra la educación entendida sólo como transmisión de conocimientos académicos, instruyendo a las y los estudiantes para que puedan desplegar su proyecto personal de vida.

La hipótesis subyacente es la de aislar un conjunto de capacidades comunes a todos los sistemas educativos, y aceptarlo como meta común, en un primer nivel, de la escolarización obligatoria por considerar dichas capacidades necesarias para una vida digna (Feito, 2008).

Ya en 1999 la OCDE (Organización Internacional para la Cooperación y el Desarrollo Económico), lanzó un programa de tres años de duración llamado: “Definition and Selection of Competencies” (DeSeCo), con el objetivo de identificar un conjunto de competencias básicas para llevar vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna y democrática. Una de las principales conclusiones de los informes de la OCDE al respecto fue, precisamente, que la Educación es algo más amplio que la adquisición de conocimientos y que la idea de competencia propuesta debería ir más allá del contexto escolar, apuntando a la necesidad de formar capacidades en el sentido de “preparar para la vida” (Hersh, Simone, Moser y Konstant, 1999).

Asimismo, la Comisión Europea (2007) publicó un texto en el que se hablaba de competencias a desarrollar en el ámbito escolar, entre las que se encuentran ciertas competencias sociales y cívicas, y se recomienda a los estados miembros la incorporación en sus currículos de dichas competencias clave.

Sin embargo, a pesar de esta importancia que debemos conceder en la Educación, a la formación en capacidades para desarrollar una ciudadanía orientada a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b), y de indicaciones como las de la OCDE (Hersh, et. al., 1999) o las de la Comisión Europea (2007) que nos sugieren proceder en esta dirección, creemos que en muchas ocasiones, las políticas educativas de España y Argentina, parecen apuntar hacia otras vías, algo que Nussbaum (1997, 2010) hacía extensible a todos los países con su discurso de la crisis actual en materia de educación.

Tal y como pudimos comprobar de este discurso, explicado en el apartado 1.1.3., en la actualidad se están generando políticas que guían la Educación hacia el mercado, con objetivos únicos de productividad y rentabilidad económica, pero que descuidan esta formación en ciudadanos/as orientados/as a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b).

Para describir la situación actual en las políticas educativas de España y Argentina, primero nos centraremos en los contenidos curriculares de la Educación, y posteriormente, comentaremos algunas políticas de ayuda a personas en situaciones económicas desfavorecidas, en ambos países.

Dado que los sujetos de estudio de la presente tesis pertenecen a la Educación Primaria, destacaremos en el análisis de los contenidos curriculares la formación de dicha etapa.

Así, cabe destacar que ni en los objetivos generales ni en la estructura del diseño curricular para la Educación Primaria en España (LOMCE 126/2014 de 28 de febrero) ni en los de la Provincia de Buenos Aires³ (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008) se nombran conceptos como Justicia Social, pleno desarrollo, bienestar, dignidad humana, o similares.

³ El sistema educativo español tiene un curriculum homogéneo para todas las ciudades del país (con alguna excepción, por ejemplo, en cuanto a la enseñanza de lenguas autonómicas), mientras que el sistema educativo argentino, tiene una organización federal, de manera que cada jurisdicción (24 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) organiza su propio curriculum, bajo unas líneas generales, por lo que en la presente tesis nos vamos a referir sólo al sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, (que también difiere de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), dado que las escuelas en las que desarrollamos nuestra investigación en Argentina, se encuentran en esta.

En España se menciona el desarrollo de capacidades para el ejercicio activo de la ciudadanía de manera transversal, entendida esta bajo una Educación cívica y constitucional, que potencia una ciudadanía democrática, activa, y solidaria, que participa en la vida económica, social y cultural. Detallando en la enseñanza de las Ciencias Sociales, también se hace una referencia a la ciudadanía responsable. Esto nos recuerda ligeramente tanto a la ciudadanía personalmente responsable, como a la ciudadanía participativa, de Westheimer y Kahne (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b). Sin embargo, no se detalla en acciones específicas para fomentar la formación en dicha ciudadanía en las y los estudiantes, ni se describe la ciudadanía orientada a la Justicia Social.

Por su parte, en la Provincia de Buenos Aires, se hace una breve alusión al desarrollo de la personalidad y se determina también la formación de una ciudadanía responsable y participativa, en el ámbito de las Ciencias Sociales.

En cuanto a las desigualdades, en Buenos Aires se concreta en los entornos de pobreza, mientras que en España se introduce la relevancia de fomentar valores que sustenten la justicia, libertad y respeto a los derechos humanos, a nivel más genérico.

Por último, en Buenos Aires se habla del reconocimiento de la diversidad de género, de capacidades de aprendizaje, de lengua, de edad y de entorno cultural, y en España dicho reconocimiento se centra más específicamente en las capacidades de aprendizaje de cada estudiante.

Como vemos, aunque se hace referencia en ambos contenidos curriculares a aspectos relacionados con la formación en Justicia Social y la lucha por las desigualdades, dicha referencia se produce de manera genérica, sin una concreción del desarrollo de estos aspectos, y apuntando más hacia la idea de crear ciudadanos/as responsables con las leyes y participativos/as. Además, consideramos que no deben proporcionarse sólo estos contenidos de manera

transversal, sino que es crucial materializarlo en asignaturas concretas, para garantizar su enseñanza en profundidad, favoreciendo una reflexión adecuada sobre los contenidos, en las y los estudiantes.

En este sentido, también Nussbaum (1997, 2010) señaló la disminución a nivel global, de la enseñanza de asignaturas vinculadas a las humanidades y las artes, que consideraba fundamentales para la Educación adecuada a la libertad (Nussbaum, 2010) con sus tres capacidades imprescindibles (*Capacidad de autocrítica y pensamiento crítico, capacidad de ciudadanía cosmopolita y capacidad de imaginación narrativa*), y que bajo nuestro punto de vista, también resultan cruciales para la formación de una ciudadanía orientada a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne, 2004a, 2004b;).

Como asignaturas de humanidades y artes, nos parece importante la enseñanza de materias como Filosofía (Guichot-Reina, 2015) e Historia, esta última también señalada por Nussbaum (2010), así como de diferentes disciplinas artísticas.

En dichas materias, se pueden fomentar habilidades muy relacionadas con la Educación adecuada a la libertad (Nussbaum, 2010) y la formación de ciudadanía orientada a la Justicia Social, como pueden ser la creatividad, el pensamiento crítico y autónomo o la libertad de expresión, entre otras.

Por supuesto, dado que estamos hablando de formación de estudiantes como ciudadanos/as orientados a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b), no podemos olvidarnos, de subrayar la relevancia de la formación en ciudadanía, para la promoción de una ciudadanía cosmopolita (García-Vélez, 2016), que dé lugar a reflexión profunda sobre las injusticias en el alumnado.

Tanto en España (LOMCE 1105/2014 de 26 de diciembre), como en la Provincia de Buenos Aires (Brachhi y Paulozzo, 2010), las materias específicas de Filosofía e Historia no

se imparten hasta la etapa secundaria, y en esta etapa en España, se ha reducido el tiempo de enseñanza de las mismas (comparación de leyes: LOCE 10/2002 de 23 de diciembre y LOMCE 1105/2014 de 26 de diciembre).

En cuanto a las distintas disciplinas artísticas, en España las asignaturas de Música, Educación Plástica y Tecnología (sólo para la etapa secundaria), han pasado de ser obligatorias (LOCE 10/2002 de 23 de diciembre) a optativas del centro, no siempre ofertadas (LOMCE 126/2014, de 28 de febrero y LOMCE 1105/2014, de 26 de diciembre) y agrupándose en la etapa primaria en una sola asignatura denominada: Educación Artística, mientras que en la Provincia de Buenos Aires se imparte de manera obligatoria la formación artística, englobada en la asignatura: Educación Artística (que comprende la enseñanza de música, plástica, danza y teatro), en todos los cursos de la etapa primaria (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008) y del ciclo básico (el común para todos los estudiantes, similar a la etapa secundaria obligatoria en España) de la Educación Secundaria (Zysman y Paulozzo, 2008).

Por último, con relación a la formación en ciudadanía, en España también se ha visto reducida notablemente la dedicación a asignaturas vinculadas a dicha formación, desde la materia de Educación para la Ciudadanía que comprendía tres asignaturas impartidas como obligatorias, en un curso de la etapa primaria y dos de la secundaria (LOE 2/2006 de 3 de mayo), a dicha materia en la actualidad, que abarca sólo dos asignaturas, una en la Educación Primaria (LOMCE 126/2014, de 28 de febrero) y otra en la Educación Secundaria (LOMCE 1105/2014, de 26 de diciembre), presentadas como alternativas frente a Religión.

En cuanto a la Provincia de Buenos Aires, no se imparte formación ciudadana explícita en asignaturas en la Educación Primaria, pero en Secundaria existen asignaturas similares

en todos los cursos de manera obligatoria. (Brachhi y Paulozzo, 2010; Zysman y Paulozzo, 2008).

Como vemos, especialmente en España, se ha reducido la formación en todas estas materias ligadas a la Educación adecuada a la libertad (Nussbaum, 2010) y a la formación de una ciudadanía orientada a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b). Esta reducción se ha llevado a cabo de diferentes formas, como son la disminución de las horas dedicadas a cada una de las asignaturas, la clasificación como optativas en lugar de obligatorias, la integración de varias asignaturas en una sola, o la impartición sólo en la etapa secundaria.

En cuanto a la integración de varias asignaturas en una sola, recae únicamente como responsabilidad de las y los docentes la distribución adecuada de dichas materias, quedando relegadas en muchas ocasiones a un segundo plano, frente a asignaturas como Lengua o Matemáticas.

Y con relación a la impartición única en la Educación Secundaria, consideramos que resulta complicado que se genere una ciudadanía orientada a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne, 2004a, 2004b) formando a las y los estudiantes sólo en la adolescencia.

Así, afirmamos que la formación en Justicia Social debe hacerse desde la infancia, puesto que para que en la etapa de Secundaria, las y los estudiantes puedan tener un pensamiento crítico y autónomo, cuestionando las injusticias de la sociedad y planteando posibles soluciones, es necesario que se les haya instruido en estos valores desde la Educación Primaria.

Al mismo tiempo que se están desplegando estos contenidos curriculares en España y Argentina, también se están llevando a cabo algunas políticas de ayuda a personas en situa-

ciones económicas desfavorecidas, en ambos países, que consideramos que pueden estar afectando negativamente a la formación en Justicia Social.

Actualmente, parece haber un aumento de políticas compensatorias en los contextos educativos, hacia aquellos/as estudiantes en situación de desigualdad, que desde perspectivas meramente asistencialistas, tienden a suministrar ayudas sin escuchar sus voces, ni atender a sus necesidades personales.

Dichas políticas compensatorias operan bajo la creencia de que la normativa asegura que se está dando una educación de calidad, y sin embargo, postulan medidas de rendición de cuentas con estándares que tienden a ser restrictivos, tratando a todos de manera uniforme, y oponiéndose a medidas reflexivas y heterogéneas (Westheimer, 2015).

Esto conduce a que se continúe fortaleciendo la desigualdad, puesto que estas políticas tratan de reparar o compensar la desigualdad, sin contar con la voz de los que la sufren, y sin cambiar las estructuras que la están sosteniendo, mientras que las políticas deberían luchar por otro tipo de sociedad (Gluz, 2013).

Ejemplos de este tipo de políticas, podemos verlos en diversas leyes o programas educativos. En las leyes que detallamos en el apartado anterior (fundamentalmente en las leyes LOMCE 1105/2014 de 26 de diciembre y LOMCE 126/2014 de 28 de diciembre de España por la que se regula el curriculum educativo español), como ya sugeríamos, se denota un posicionamiento de la educación hacia el mercado, dejando en un segundo plano a las asignaturas relacionadas con la formación crítica y ciudadana.

Asimismo podemos observar este posicionamiento en la ley NCLB (2001) de Estados Unidos que ya nos mostró Westheimer (2015), en la Asignación Universal por Hijo de Argentina (Resolución 393/2009 de 18 de noviembre), o en la R.M.I. de España (Ley 15/2001

de 27 de diciembre y modificaciones posteriores en Ley 8/2012, de 28 de diciembre y Ley 9/2015, de 28 de diciembre).

Con relación a la Asignación Universal por Hijo de Argentina (Resolución 393/2009 de 18 de noviembre), de la ciudad de Buenos Aires, Gluz y Rodríguez Moyano (2013) nos hacen un estudio, donde se revela que esta política de Asignación Universal por Hijo en el sistema educativo de Buenos Aires, aunque supone una ampliación de derechos (se otorga una prestación monetaria destinada a niños y niñas cuyos padres, madres o tutores se encuentran desocupados o con un salario por debajo del mínimo), lleva consigo mecanismos de control que reflejan medidas asistenciales que poco tienen que ver con los procesos de inclusión escolar o con los deseos de llegar a toda la población en el sistema educativo. Esto es, las autoras argumentan que esta política de Asignación Universal por Hijo está basada en un patrón asistencialista y sectorial, que realiza un trato diferente hacia las poblaciones vulnerables, de manera que se mira a los y las estudiantes en condiciones de pobreza como individuos carentes que deben ser asistidos en su desarrollo más desde la compasión que desde su derecho a la Educación. Una vez que se otorga la asignación a cada estudiante, la continuidad de esta depende de la asistencia a la escuela y unos controles anuales de salud. Así, se está mezclando una política fundada en el derecho (a la Educación, de todos) con mecanismos de control propios de políticas asistenciales, que derivan hacia miradas estigmatizantes sobre la población en situación de desigualdad, obstaculizando su trato ciudadano (no se entiende tanto que estudiantes en situación de pobreza tienen que tener el mismo derecho a la Educación, sino más bien que tienen que ir a la escuela porque se les da el aporte económico, como una manera de controlar si hacen buen uso de este, y cuestionando en muchas ocasiones dicho uso, cuestionamiento que no se hace con el resto de estudiantes).

Igualmente, en España, tenemos ejemplos de este tipo de políticas, donde se mezclan la idea del derecho al acceso a la Educación para todos con políticas compensatorias o medidas asistenciales, como en el caso de la Renta Mínima de Inserción (R.M.I.) (Ley 15/2001 de 27 de diciembre y modificaciones posteriores en Ley 8/2012, de 28 de diciembre y Ley 9/2015, de 28 de diciembre)

La cuestión es la misma que para el caso de la Asignación Universal por Hijo, de Buenos Aires, consiste en una prestación monetaria para aquellos adultos que compongan una unidad familiar de convivencia con hijos a su cargo (con algunas excepciones, puede darse la ayuda a adultos sin dicha unidad) y carezcan de recursos económicos suficientes para las necesidades básicas.

En este caso, las personas que reciben la ayuda deben aceptar las medidas de inserción laboral, orientación y formación que proponga la Comunidad Autónoma que le corresponda, ya que además de una ayuda económica se tratan de poner recursos para intentar que la persona se integre laboralmente.

Uno de los requisitos de acceso y mantenimiento de la prestación, como en el caso de la Asignación Universal por Hijo es tener escolarizados a los menores en edad de escolarización obligatoria, y para que esto se cumpla, existen una serie de mecanismos controladores, como tener una lista con las faltas de asistencia a clase del estudiante que revisa la administración, pedir a los adultos que se presenten a comparecencias o entrevistas, etc. Además, los adultos deben estar en búsqueda activa de empleo, exigiéndoles que acepten aquellos empleos considerados adecuados a sus habilidades y circunstancias.

Como vemos, estas políticas se presentan como políticas que reconocen y representan el derecho de todos los niños a la Educación, pero realmente se les da una prestación monetaria a sus familias de manera genérica, no pensando en las necesidades educativas del/la me-

nor. Niñas y niños tienen que estar escolarizados por ley, la Educación es un derecho y deber, y no debería estar sometida a compensaciones monetarias. Con estas políticas se está justificando de alguna manera el acceso a la Educación por medidas asistenciales, y no como derecho.

Además, los mecanismos de control pueden llevar a discriminaciones hacia aquellas familias que reciben las ayudas, porque las demás personas del entorno educativo sólo prestan atención a que los/las hijos/as de estas familias acudan a la escuela, y los perciben negativamente si no lo cumplen, sin preocuparse por sus necesidades reales. Es muy común el pensamiento de que las familias que no llevan a sus hijos a las escuelas y cobran de estas ayudas, son irresponsables, vagas o se aprovechan de la situación, sin plantear otras alternativas que pueden estarles ocurriendo, que impiden llevarles a la escuela (estudiantes que tienen que llevar a sus hermanos/as también a la escuela antes de acudir ellos/as a sus clases, familiares enfermos que no pueden llevar a sus hijos/as a la escuela, etc.)

Por tanto, como puede comprobarse, estas políticas compensatorias se desarrollan bajo el pensamiento de Educación meramente para la productividad y rentabilidad económica de la que nos hablaba Nussbaum (1997, 2010) y con varios cambios sociales y culturales que nos señalan Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) con referencia a la situación de Argentina, pero que puede extrapolarse perfectamente a la situación que también se vive en España.

En cuanto a cambios sociales, los autores hablan de un aumento de la pobreza y una ampliación de las desigualdades en Argentina entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI, situación que de igual forma se está dando en España, a partir de la crisis económica iniciada en el año 2008. Hay menos empleo en ambos países, y el que hay, tiende a ser más precario (ocupaciones inestables, baja remuneración, grandes dificultades de los jóvenes, para incorporarse al mercado de trabajo, tras sus estudios, etc.), aumentan las desigualdades entre

las clases altas y bajas y entre grandes urbes y pequeñas poblaciones. En Argentina por ejemplo, la pobreza se centra mayoritariamente en las provincias del noroeste y en conglomerados como el conurbano bonaerense (un grupo integrado históricamente por 24 municipios que rodean a la ciudad de Buenos Aires) y en España, los pueblos y municipios con mayor riesgo de pobreza se encuentran en la mitad sur de la península⁴.

A este respecto, Ziccardi (2008) nos acerca los dos conceptos que se están utilizando para investigar las desigualdades en los países, que son la pobreza urbana y la pobreza rural. Ambas son manifestaciones de la pobreza, pero con distintas percepciones de las personas y la sociedad que las integra, ya que mientras que la pobreza rural se define en términos absolutos, en cuanto a la falta de alimentos o salud, la pobreza urbana se define más en términos relativos en cuanto a la posición de las personas ante el mercado de trabajo, el entorno institucional y el marco político.

Es importante tener en cuenta estas distinciones para marcar las guías de investigación y la docencia en según qué entornos. Así, la exclusión social se da en situaciones de privación heterogéneas, por lo que se exige que haya políticas específicas.

En cuanto a cambios culturales, es evidente que en los últimos años se están generando varias transformaciones en la manera de comunicarse entre las personas y en los referentes que tienen niñas y niños, que pueden dar lugar a su vez a cambios en los valores de la sociedad. Veleda et al. (2011) nos indican varios de estos cambios culturales. En primer lugar, nos

⁴ Diario Expansión (edición: 15/10/2016): El mapa de la desigualdad: España rica, España pobre.
<http://www.expansion.com/economia/2016/10/15/57fcae3fca4741fe1c8b45ee.html>

señalan el auge del consumo indicando que el mercado se dirige cada vez más a la infancia, de forma que se convierte en otra institución socializadora, compitiendo con la familia y la escuela. Además, la omnipresencia de la televisión (niñas y niños tienden a estar muchas horas delante de la pantalla) y el uso de internet hacen que las familias tiendan a recluirse en sus casas, viendo contenidos sobre los que no se reflexiona demasiado (por ejemplo en concursos de la televisión se ve el éxito como algo fácil, se aprecia superficialidad en las relaciones e incluso actitudes machistas) y que posteriormente no se trabajan en el aula. Los adultos sienten incertidumbre sobre los valores a transmitir y tienden a derivar esa tarea a los docentes, quienes no están preparados para asumir ese rol en su totalidad. De hecho, la transmisión de valores no debería ser sólo por parte de la escuela, sino que la responsabilidad de formar a niñas y niños tiene que ser conjunta entre familia y escuela, y atendiendo a los demás elementos socializadores que les influyen (medios de comunicación, mercado de consumo, etc.).

Tras explicar las políticas educativas que se están implementando en la actualidad, concretando en España y Argentina, nos parece conveniente especificar en el apartado siguiente el caso del conurbano bonaerense, dado que es un contexto con determinadas particularidades, siendo además, el entorno en el que llevamos a cabo nuestros estudios empíricos de la tesis para los y las estudiantes de Argentina.

1.3.3. El caso del conurbano bonaerense.

Aunque el desarrollo de políticas compensatorias contrarias a la Justicia Social que hemos abordado en el apartado anterior, es aplicable tanto a España como a Argentina, retomando la cuestión de la pobreza, creemos que no se puede equiparar el mismo contexto de pobreza en Argentina que en España, puesto que este es mucho más acusado en Argentina, y se deben atender a sus circunstancias particulares. Por este motivo, y dado que nuestra investigación en Buenos Aires se centra en el conurbano bonaerense, como veremos en los capítu-

los 4 y 5, queremos destacar algunos estudios acerca de la cuestión de la pobreza en Argentina, y concretamente en dicho conurbano.

La mayoría de los centros educativos de Buenos Aires están ubicados en este territorio del conurbano, que rodea la capital y que en otros momentos se configuró como el principal cordón industrial de Argentina, pero que actualmente, es donde se condensan las cifras más altas de desocupación y precarización laboral.

Redondo (1999) nos relata la relación entre la Educación y la pobreza de Argentina, en los años 90, desde las narrativas de niñas y niños, a partir de un estudio etnográfico, en una escuela situada en una “villa de emergencia” (se llaman así a los barrios pobres, provenientes en su mayoría del medio rural, que viven precariamente en las periferias de las ciudades sin insertarse plenamente en el sistema, y en las que sus habitantes suelen ser estigmatizados socialmente, similar a las favelas brasileñas), en el marco del Proyecto APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) en escuelas en dichos contextos en el ámbito del conurbano bonaerense.

La autora señala que lo importante no es centrarse tanto en los contextos excluidos, sino en los procesos de exclusión, y ver cómo estos se manifiestan a través de dos vías: la pobreza en cuestiones materiales a nivel de humanidad (tener hambre, enfermedades, no tener dinero, etc.), y la pobreza social o política (exclusión de la comunidad). En esta segunda pobreza, es donde Redondo (1999) comprobó que la escuela proporciona un vínculo fundamental a niños y niñas, dándoles un lugar social como espacio de construcción de identidades y subjetividades, pensando en ellos como personas complejas, no necesariamente determinadas de forma única por su situación de pobreza.

Niños y niñas buscan sentidos de pertenencia, de manera que abandonan las clases en la escuela por necesidad de trabajo, etc., pero vuelven a ella habitualmente (en los horarios de

comedor, en los recreos, etc.), en la medida en que la escuela les genera posibilidades de inclusión y reconocimiento.

Por otra parte, Dussell (2004) atendiendo a las desigualdades entre las provincias argentinas, manifiesta la importancia de repensar en los estudios en las desigualdades económicas, no sólo en términos estrictamente económicos (de distribución del ingreso), sino en términos estructurales más dinámicos, donde subyacen varios factores (físicos, políticos, sociales...), y plantea la posibilidad de ampliar dichos estudios incluyendo las desigualdades escolares, que podrían estar relacionadas con estas desigualdades territoriales.

Dussell (2004) nos detalla algunas propuestas de acción interesantes, que podrían aplicarse desde el Ministerio de Educación de Argentina, para abordar el problema de las desigualdades escolares, de manera multidisciplinar, indicando varios niveles de intervención.

Así, a nivel de la producción del conocimiento, es necesaria una mayor y mejor información sobre los efectos de las desigualdades sociales en las desigualdades escolares, y también sobre las propias desigualdades escolares (por ejemplo, efectos de la crisis en la matrícula escolar, de los programas políticos para la mejora escolar, establecer medidas del progreso de los estudiantes, etc.).

A nivel de la redistribución de bienes materiales y culturales, serían importantes medidas como la legislación de un salario mínimo para el profesorado, mejora de becas escolares o nuevas formas de distribución y producción de bienes materiales y culturales, como el acceso a la cultura no escolar, acercándose al teatro, cine, museos, etc.

A nivel de la formación docente, la autora plantea que se reformulen los contenidos de la formación inicial, incluyendo específicamente aspectos sobre la relación con los demás, la diferencia y la desigualdad, y entendiendo el fracaso escolar no como limitación en el apren-

dizaje de cada estudiante, sino como interacción entre la enseñanza, la formación pedagógica y la desigualdad del alumnado.

A nivel de la organización del sistema escolar y de las instituciones educativas, se debe actuar pensando en el sistema escolar en su conjunto, reconociendo una injusticia de base, con formas de interacción con otras instituciones escolares y no escolares (familias, comunidad, etc.), y bajo marcos normativos que promuevan la tolerancia y la inclusión.

Y finalmente, a nivel de la articulación de políticas, debe tratarse con otros ministerios y bajo políticas de protección para la infancia y adolescencia desfavorecida.

Con relación a la etapa secundaria en las escuelas argentinas, Romero et. al. (2012), a través principalmente del análisis de documentos, identifican asuntos a tener en cuenta para promover la Justicia Social en dicha etapa, como la expansión de la matrícula y heterogeneidad de la misma en los últimos años, crecimiento de los índices de fracaso (abandono escolar, nivel de estudiantes repetidores, etc.) y problemas de calidad (fundamentalmente ausentismo docente y del alumnado).

Por tanto, las políticas deben plantearse desde un marco integral para las personas, y no meramente asistencial, como parece que se están dando en muchos casos. En este sentido, Soldano (2008) nos habla de algunos de los barrios del conurbano bonaerense, concretamente los situados en los límites geográficos del área metropolitana de Buenos Aires, que poseen una fragmentación socio-espacial del área metropolitana propiamente dicha (producida especialmente en el período de 1900 a 2005 bajo una política social neoliberal). En estos barrios se ha propagado la dinámica de la desigualdad estructurada en la vida social, con implantación sistemática de programas sociales focalizados en la pobreza extrema, que refuerzan la construcción de la desigualdad, generando una intervención asistencial del estado, en cuanto al acceso a los servicios, ingreso al mercado laboral, etc.

Por el contrario, Soldano (2008) apunta a la necesidad fundamental, de pasar del clientelismo político (las personas actúan a servicio de las organizaciones políticas, y estas a su vez tratan con un marcado asistencialismo a las personas) a la construcción de una ciudadanía de pleno derecho.

Este paso implica destruir la relación entre los procesos de fragmentación socioespacial y la modalidad de intervención social del Estado asistencial y requiere la construcción de un nuevo consenso social en relación con el gasto público y la redistribución del ingreso. En dicha construcción, se debería dar una reflexión profunda de los problemas sociales existentes, como la transmisión de la pobreza de generación en generación, los éxodos externos e internos, las personas o sociedades fragmentadas que aceptan sus políticas asistenciales o aunque no les agraden, las reproducen, o la construcción de un sentido común que convive con la marginalidad y la desigualdad y que refuerza cotidianamente la existencia de estas ciudadanías diferenciales, con el objetivo de evitar que la sociedad argentina se resigne a ellos, como a una fatalidad.

Finalmente, Sautu, Dalle y Vega (2008) materializan esta idea en su estudio de una situación de extrema pobreza en una población indígena argentina, en la que observan que sus habitantes, tienen deseos de cambio y plena conciencia de su situación y de lo que quieren conseguir. Por tanto, estos cambios deberían empezar con sus manifestaciones, afirmando el orgullo de su identidad (y no como simples caridades del estado), pasando por el estado que debe centrarse en economías localizadas para ellos y finalizando en la opinión pública argentina, para que tomen conciencia de estas poblaciones y sus demandas, siendo los habitantes de la población indígena, agentes activos de sus propios cambios, y evitando cualquier prejuicio hacia las comunidades aborígenes (bajo los que se suele dar el asistencialismo, con el pensamiento de que las mismas no tienen conciencia de qué desean).

1.3.4. Reflexiones finales del papel de la Educación bajo el marco de la Justicia Social.

Una vez desarrollados los estudios que existen actualmente de la Educación, a partir de los principales modelos de Justicia Social, detallados los sistemas educativos de España y la Provincia de Buenos Aires, con especificaciones del conurbano bonaerense, y descrito el auge de políticas compensatorias, nos parece oportuno concluir este capítulo, marcando algunas pautas para las políticas educativas bajo el marco de la Justicia Social, que hemos venido argumentando a lo largo del mismo.

Para ello, nos resulta muy adecuado el aporte de Veleda et. al. (2011) que nos describen siete principios que deben guiar la Educación bajo el marco de la Justicia Social, a nivel internacional, que tienen como objetivo garantizar a todo el alumnado el acceso al conocimiento y diversificar la experiencia educativa, haciendo frente a las políticas compensatorias, el pensamiento de Educación meramente para la productividad y rentabilidad económica y los cambios sociales y culturales, que se están produciendo en los últimos años (que están generando en cierto modo, dichas políticas compensatorias). Estos principios son:

- *Principio universalista de la concepción de la educación como derecho humano:* Tiene que considerarse a la Educación como derecho humano, para todas las personas, rechazando las aproximaciones basadas en el mérito, de manera que debe darse como obligación del estado.

- *Principio revisionista de la audiencia del sistema educativo:* Hay que situar a los sectores populares en el centro del sistema educativo teniendo en cuenta sus identidades, en lugar de ser atendidos por políticas compensatorias. Se tiene que revisar la organización institucional, la pedagogía y el curriculum desde la perspectiva de estos sectores, fortaleciendo la escuela pública como un espacio para todos.

- *Principio de correspondencia entre redistribución y reconocimiento*: Como ya avanzaba Fraser (2008a, 2008b, 2008c, 2015) y como hemos venido señalando con relación a nuestro enfoque, se hace necesario combinar estas dos dimensiones de la justicia.

- *Principio de las capacidades de acción en libertad*: Hay que formar a las y los estudiantes en las capacidades para actuar en libertad y en diversas esferas de la vida social, en lugar de priorizar su calidad (que estaría eliminando el reconocimiento de la diversidad de aprendizajes). Puede deducirse que este principio guarda gran parecido con el Enfoque de las Capacidades de Sen (2010), y su interés en la libertad de las personas para cumplir con los fines que desean, más que en las capacidades que tienen o en lo que finalmente eligen hacer, así como en la Educación adecuada a la libertad, de Nussbaum (2010).

- *Principio de la contextualización*: La concepción de la justicia debe construirse basada en el mundo real, con un contexto situado históricamente y no como un modelo ideal de justicia definido de antemano para todas las situaciones.

Como podemos apreciar, esta idea también la mantenemos en nuestro enfoque, desde el que apuntamos que la Justicia Social debe definirse en función del contexto en donde se desea desarrollar, y siempre teniendo en cuenta las circunstancias de dicho contexto.

Principio de concienciación de la política educativa: Es fundamental una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la organización estatal de la gestión de la educación. Esta daría lugar a planes de formación docente, políticas integrales en las escuelas (mayor vinculación de todo el personal educativo en cada centro), material a las escuelas más vulnerables, nuevas tecnologías y medios de comunicación para todos, etc.

Principio de la participación social: Pensar en la política como construcción colectiva, de manera que se articulen compromisos entre todas las personas vinculadas con las es-

cuelas, con diálogos democráticos y dando voz a los excluidos, lo que como puede deducirse, se relaciona con la dimensión de representación de la Justicia Social que señaló Fraser (2008a, 2008c, 2015) y que retomamos en nuestro enfoque.

Queremos señalar que a lo largo del recorrido de este primer capítulo, hemos constatado la importancia de los valores que nos señalan estos principios y cómo se han reflejado en la investigación en Educación, bajo el marco de la Justicia Social.

Creemos por tanto, que una Educación en Justicia Social debería tener en cuenta estos siete principios como base para desarrollar su programa, ya que si se parte de estos, será mucho más fácil potenciar posteriormente capacidades reflexivas y creativas en las y los estudiantes, que den lugar a ciudadanos/as con formación crítica, comprometida y orientados/as a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b).

Capítulo 2.

Aproximaciones al concepto de Representaciones

“Abrid escuelas y se cerrarán cárceles”

(Concepción Arenal, 1877)

En el primer capítulo, nos hemos centrado en desarrollar el concepto de Justicia Social, a través de un recorrido por los principales modelos en este campo, y concretando nuestro enfoque desde el que realizamos investigaciones relacionadas con el ámbito educativo.

Así, hemos indicado que nuestra intención con la presente tesis es estudiar las representaciones de Justicia Social en estudiantes de Educación Primaria. Sin embargo, no hemos especificado a qué hacemos referencia cuando hablamos de representaciones.

Utilizamos el término *representaciones* de manera muy concreta para los estudios de nuestro grupo de investigación, como ideas que tienen las personas acerca de la Justicia Social, y las analizamos como veremos, a través de las soluciones que proponen las y los estudiantes ante los problemas de desigualdad e injusticia que les planteamos. Al final de este segundo capítulo clarificaremos esta utilización del término representaciones.

No obstante, antes de esta clarificación, nos parece conveniente hacer una revisión de los diferentes estudios que existen acerca de las ideas que tienen las personas, desde las primeras aproximaciones teóricas hasta los modelos más destacados de investigación.

Las distintos trabajos acerca de las ideas de las personas han sido enfocadas principalmente desde el concepto de *representaciones sociales*, a partir del trabajo de Moscovici (1961), quien nos establece la Teoría de Representaciones Sociales, definiendo dicho concepto y dando lugar a diferentes métodos y modelos de investigación en representaciones sociales. Es por ello que en el presente capítulo comentaremos estos diferentes métodos y los principales modelos de investigación con relación a las representaciones sociales, señalando aquello que se identifica como representación social, de aquellos otros conceptos que pueden confundirse con este, con el objetivo final de delimitar nuestra perspectiva desde la que abordamos el estudio de las ideas de las personas, bajo el concepto de representaciones.

2.1. Orígenes del concepto de Representaciones

2.1.1. Cambio de paradigma, de Kuhn.

Pensamos que el primer autor que dio paso a la idea del estudio acerca de las representaciones, fue Kuhn (1962), al hablarnos de los *cambios de paradigma*, en contra de la visión que se tenía acerca del progreso científico como la progresiva acumulación de conocimientos. Manifestó que cuando se avanza en la ciencia, no se debe a que se vayan adquiriendo conocimientos nuevos, y se vayan aplicando a lo ya estudiado, sino que se debe a un cambio radical entre los conocimientos antiguos y nuevos, entre la teoría existente y la que se descubre, lo que él denominó como *revolución científica*. De esta manera, se toma un paradigma nuevo, no porque el anterior no haya conseguido resolver todas las cuestiones, sino porque se abren nuevos campos a investigar, que sí se resuelven por los paradigmas nuevos, y se suelen olvidar los campos que se estaban estudiando.

Kuhn (1962) fue uno de los primeros críticos de la noción de progreso en la ciencia, ya que lo relacionó con la idea de acumulación, que es muy diferente de los cambios entre distintos paradigmas de los que él nos habló, definiendo el avance en ciencia más como cambio, que como crecimiento o progreso.

Así, el desarrollo del conocimiento no se daría de forma lineal, sino más bien a través de cambios entre distintos paradigmas, a partir de diferentes representaciones en las personas. Esto puede relacionarse como argumentaremos, con el hecho de que las personas en muchas ocasiones, sostenemos representaciones opuestas para explicar una misma situación, y las usamos de manera alternativa, centrándonos en cada ocasión, en determinados aspectos de la misma.

Creemos que este planteamiento del avance de la ciencia según los cambios de paradigma, que pueden venir determinados por las representaciones de las personas, guarda rela-

ción con el comienzo del estudio acerca de las representaciones, las cuales, nos pueden explicar las actuaciones de las personas en un contexto concreto, en el sentido de que dichas actuaciones no estén dependiendo tanto de la situación en sí de manera objetiva, sino de la representación subjetiva que tengan las personas ante la misma.

2.1.2. Enfoques cognitivos y planteamientos sociales.

Otra aportación relevante al estudio de las representaciones fue la de la Escuela de la Gestalt a principios del siglo XX, que nos hablaba de procesos cognitivos en la percepción de estímulos, que pueden explicar las actitudes y conductas en las personas. Así, empezaron a surgir aproximaciones al estudio de las representaciones, a través de tres principios básicos: el hecho de que las personas comprendemos el mundo a través de ideas que dependen de nuestro contexto cultural y político, la importancia de que actuamos de manera intencional acorde con estos procesos cognitivos, y la idea de que nuestro comportamiento en muchas ocasiones puede entenderse atendiendo a las representaciones que tenemos en la relación con el entorno social en el que nos encontramos, bajo unas normas y objetivos sociales (Lewin, 1936).

Desde esta perspectiva, Durkheim (1924) realizó una distinción entre representaciones individuales de cada persona, y representaciones colectivas, a las que más tarde Moscovici (1984) prefirió denominar como *representaciones sociales*, argumentando que existe una pluralidad de representaciones en el mismo momento, en distintas esferas públicas (Jovchelovitch, 2007), y relacionándolo con la Psicología Social y el aspecto dinámico, en contraposición con el carácter específico de las representaciones colectivas. A este respecto, Moscovici (1984) definió el concepto de *polifasia cognitiva*, que tiene mucha relación con los cambios de paradigma de Kuhn (1962), como veremos en el siguiente apartado (2.1.3.)

2.1.3. Serge Moscovici: Representaciones sociales.

Serge Moscovici (1984) por tanto establece la idea de representaciones sociales y contribuye al desarrollo de la Teoría de las Representaciones Sociales, a partir de su estudio sobre la difusión del psicoanálisis en la sociedad francesa, en la que se empezó a cuestionar la perspectiva dominante en la Psicología Social fuertemente individualista, sugiriendo su interrelación con otras ciencias sociales que se centraran más en las sociedades. De esta manera, Moscovici (1961) exploró la forma en que los grupos sociales se estructuran y actúan a partir de representaciones sociales compartidas, las cuales les permiten percibir y darle sentido al mundo.

Así, definió las *representaciones sociales* como sistemas de valores, ideas y prácticas que se establecen socialmente y facilitan la comunicación (Moscovici, 1973), dotando de significado a la interacción social (Sammut y Howarth, 2014). Es decir, las representaciones sociales actuarían a modo de esquemas mentales en el intercambio de comunicaciones de un grupo social, de forma que dan sentido a las personas, proporcionándoles una comprensión del mundo y su realidad.

Estas representaciones sociales contienen tanto elaboraciones de relaciones sociales presentes, como pasadas y son sociales, no sólo en cuanto al contexto donde surgen, sino también en la medida en que son interpretadas por un grupo, que les dota de sentido, permitiendo la comunicación entre las personas (Sautu, 2007).

En consecuencia, se considera un concepto dinámico y práctico, siendo representaciones sociales “de algo” (con un contenido de informaciones que se relacionan con un objeto o situación), y “de alguien” (cada representación social puede estar influenciada por el lugar de cada persona en el mundo, dejando un espacio para la creación individual).

Además, Moscovici (1984) distinguió entre *representaciones hegemónicas*, que son compartidas por los miembros de un grupo, *representaciones emancipadas*, características de los subgrupos que crean propias versiones de la realidad, y *representaciones polémicas*, que son marcadas por la controversia (Moscovici, 1988).

Las representaciones sociales surgen en las sociedades contemporáneas, por la diversidad de espacios sociales y el auge de las tecnologías de la comunicación que permiten una difusión creciente de información, que hacen necesario un marco de conocimiento social.

Por tanto, la comunicación juega un papel crítico en la producción y evolución de las representaciones sociales en el tiempo (Sammut, Tsirogiannu y Wagoner, 2012).

En cuanto a la producción, Moscovici (1984) identifica dos procesos que sirven a la producción de nuevas representaciones sociales: *anclaje*, proceso de clasificación por el que lo nuevo y lo desconocido se integran en un marco común de referencia, de manera que el nuevo objeto o suceso es interpretado desde ese marco familiar de referencia; y *objetivación*, proceso de externalización por el que el significado de un objeto o suceso es proyectado en el mundo a través de imágenes o proposiciones, que facilitan darle un significado.

Y en cuanto a la evolución de las representaciones sociales en el tiempo, Moscovici (1961) nos define tres estrategias de comunicación que se dan en las representaciones sociales de los distintos grupos: *la propaganda*, que define un grupo en términos políticos, *la propagación*, que se funda en la creencia de que se dicta por una autoridad central, y *la difusión*, que permite la diversidad de opiniones y el cuestionamiento de lo establecido en las representaciones sociales.

Al igual que Kuhn afirmaba que no se avanzaba en el conocimiento científico, porque las nuevas teorías lograran explicar los viejos problemas, sino porque se tomaban las nuevas para explicar otros conceptos diferentes a los que se buscaba con las teorías antiguas, Mosco-

vici (1984) nos acerca el concepto de *polifasia cognitiva* como la manera en que dos teorías, aparentemente contradictorias entre sí, coexisten en una misma persona o grupo social, dado que se usan para dar explicaciones diferentes sobre un mismo fenómeno. Las personas dan una explicación a un fenómeno o una situación, argumentando desde perspectivas lógicas contradictorias.

Este modo de razonamiento está en el sentido común de todas las personas y en todas las esferas públicas, al proporcionar un significado al mundo que les rodea.

Por *esferas públicas* nos referimos a espacios abiertos donde las personas se interrelacionan, con un sitio para el debate, la mediación y la comunicación, creando identidad de grupo (Jovchelovitch, 2007). A medida que se realizan distintas interacciones entre el yo, la otra persona y la situación, en las esferas públicas, se van creando distintas representaciones sociales.

Con el concepto de *polifasia cognitiva*, Moscovici (1984) cambió la perspectiva de estudio acerca del desarrollo del pensamiento lógico, ya que las teorías apuntaban a un desarrollo lineal o por estadios (Durkheim y Mauss, 1905; Piaget, 1964) mientras que Moscovici (1984) con estas polifasias cognitivas, nos indica que el desarrollo es sensible al contexto, sosteniendo contradicciones en las mentes tanto en la infancia como en la edad adulta (Rosengren y Gutiérrez, 2011) en todas las culturas.

No hay desplazamiento de un tipo de pensamiento por otro, sino coexistencia de concepciones diferentes (Astuti y Harris, 2008; Harris, 2011). Por ejemplo, algunas investigaciones demuestran que las explicaciones científicas y religiosas coexisten, son tratadas como compatibles y combinadas de varias maneras para explicar los problemas y satisfacer la necesidad más profunda de significado de las personas (Evans y Lañe, 2011).

La *polifasia cognitiva* se desarrolla en un entrelazamiento de las representaciones sociales, la identidad y la comunidad, en lo que Jovchelovitch (2007) denominó como *encuentros del conocimiento*, donde se juntan dos o más sistemas representacionales, expresando diferentes mundos subjetivos, intersubjetivos y objetivos.

Un estado de *polifasia cognitiva* puede ser generado de tres modos en los campos representacionales: contenidos (qué significa un objeto o situación para la persona), procesos (cómo piensa la persona) y emociones (cómo siente), y hay que tener en cuenta cuál de estos se está dando de mayor modo en la polifasia cognitiva, para la intervención o investigación.

Por último, según el estudio de Alasino (2011), sabemos si estamos ante una representación social, si: es una construcción social e histórica, que se basa en creencias colectivas y en un sistema de valores socioculturales, que se constituye para interpretar la situación social, conformando un modelo de comportamiento y que guía la práctica (Sautu, 2007). Las representaciones sociales no hacen referencia a objetos o fenómenos reales sino a construcciones socialmente compartidas, de manera que generan muchas interpretaciones de la realidad (Marková, 2012).

Como vemos, el concepto presenta cierta flexibilidad, por lo que puede dificultar su delimitación y posibles comparaciones entre estudios, ya que es difícil saber a ciencia cierta si se están estudiando representaciones sociales bajo los mismos términos, en los estudios que se vayan a contrastar. En cambio, esta flexibilidad permite un abordaje multidisciplinar y la aplicación de diferentes metodologías, lo que enriquece el debate teórico y metodológico (Castorina y Kaplan, 2003), pero siempre existe un riesgo entre los diferentes enfoques, de reducir las representaciones sociales sólo a nivel social o sólo a nivel personal.

Retomaremos esto último en el apartado 2.5. definiendo nuestro enfoque, con la intención de realizar un marco que integre la perspectiva de la Psicología del Desarrollo con la perspectiva de la Psicología Social en el estudio de las representaciones.

2.2. Métodos investigación de las representaciones sociales

2.2.1. Diferentes niveles de estudio de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales son el resultado de un proceso de desarrollo social, por lo que su estudio en cierto modo implica una perspectiva genética, de forma que los métodos de estudio pueden investigar este desarrollo en tres niveles (Duveen y Lloyd, 1990): la *sociogénesis*, la *ontogénesis*, y la *microgénesis*.

La *sociogénesis* trata el carácter histórico y social de la producción de las representaciones sociales, situando estas en un momento concreto dentro de un proceso de desarrollo más amplio. Por ejemplo, Moscovici estudió las representaciones sociales del psicoanálisis en 1961, (momento concreto), pero es evidente que estas representaciones sociales están en un proceso de desarrollo más amplio, remontándose su origen a la obra de Freud (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005).

Por tanto, los procesos sociogenéticos estudian cómo evolucionan histórica y socialmente las representaciones sociales de los grupos sobre objetos específicos, a lo largo del tiempo. Un estudio acerca de los procesos sociogenéticos por ejemplo podría basarse en el análisis de documentos, para contrastar dicha evolución.

Por su parte, la *ontogénesis* estudia el proceso por el que las personas se desarrollan con relación a las representaciones sociales, accediendo a las representaciones sociales de un grupo. Las personas reconstruyen las representaciones sociales existentes previamente en el grupo, apropiándose de ellas y dándoles forma, lo que puede observarse viendo como las re-

presentaciones sociales para estas personas van cambiando a medida que interactúan en su grupo.

Duveen y Lloyd (1990) nos ejemplifican este proceso ontogenético a través de la adquisición por parte de niñas y niños de las representaciones sociales de su comunidad.

Niñas y niños nacen dentro de un mundo social construido en términos de representaciones sociales de sus padres, hermanos/as, docentes, etc. Estas representaciones sociales igualmente estructuran las interacciones de los otros con los y las niñas en lo que Duveen y Lloyd (1990) denominaron “sociedad pensante”.

Los y las niñas desarrollando su competencia para participar en esta sociedad pensante, pueden adquirir el acceso a las representaciones sociales de su comunidad, y dicho proceso de adquisición es la ontogénesis. Este proceso ontogenético puede darse tanto en niños/as como en adultos, en el momento en que desean participar en la vida de un grupo.

Así, la ontogénesis hace referencia al proceso a través del cual las personas reconstruyen las representaciones sociales, y al hacerlo, elaboran identidades sociales particulares. A través de estas identidades sociales particulares, las representaciones sociales se vuelven psicológicamente activas para las personas y les permiten a estas participar en la interacción social.

Por tanto, un estudio interesante en cuanto a los procesos ontogenéticos sería aquel que investigara el desarrollo y cambio de las representaciones sociales en relación con las identidades sociales particulares.

Duveen y Lloyd (1990) argumentan al respecto que una misma representación social puede apoyar distintas identidades sociales, por ejemplo, en el caso de la identidad de género, iguales representaciones sociales de cómo debe ser un chico o una chica, no comportan simi-

lares identidades sociales en chicos y chicas. Así, postulan que la influencia de las representaciones sociales en las personas puede darse de diferentes formas. Algunas representaciones sociales, como es el caso de las representaciones sobre género, imponen una obligación a las personas a adoptar una determinada identidad social. En el género parece que esta obligación viene determinada por las vías en las que los demás identifican a una persona en términos de una categoría femenina o masculina. En cambio, Castorina (2013) señala que cuando un/a niño/a está en pleno proceso de asumir su identidad de género vinculada a las representaciones sociales, lleva a cabo una actividad individual de conocimiento y renegociación de los significados, de manera que existe una influencia de las ideas individuales en el proceso de apropiación de las representaciones sociales.

Por último, la *microgénesis* estudia el proceso por el que las identidades sociales y las representaciones sociales son elaboradas y negociadas en las interacciones sociales, de forma que se advierten en la comunicación de las personas. En las interacciones sociales, las personas discuten, debaten y solucionan conflictos, en comunicación con los otros.

A lo largo de la interacción social, las personas pueden adoptar diferentes posiciones en la resolución de conflictos, por lo que la microgénesis es siempre un proceso de cambio.

En este caso, un método de análisis óptimo para la microgénesis pueden ser las entrevistas, donde se estudiarían las interacciones sociales de las personas de un grupo.

Estos tres procesos (sociogénesis, ontogénesis y microgénesis) están interrelacionados de manera dinámica. Duveen y Lloyd (1990) afirman que la ontogénesis y la sociogénesis se darían como consecuencia de la microgénesis, de forma que la microgénesis constituye un motor para la transformación en el desarrollo de las representaciones sociales.

Esto es, a través de la comunicación en la interacción social (microgénesis), las representaciones sociales se reconstruirían, generando a su vez dicha reconstrucción en la apropiación

ción de estas representaciones sociales por parte de las personas (ontogénesis) y en su definición en un momento histórico determinado (sociogénesis).

2.2.2. Técnicas utilizadas en el estudio de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales pueden ser tomadas como variables dependientes o independientes, en función de lo que se desee analizar. Como variables dependientes, se busca qué dio origen a dichas representaciones, mientras que como variables independientes, lo que se desea es conocer el efecto o impacto de estas sobre las prácticas sociales.

Flick, Foster y Caillaud (2015) describen qué métodos se han usado para estudiar las representaciones sociales, concretando en los análisis cualitativos, cuantitativos y los métodos mixtos y de triangulación.

- Métodos cualitativos:

El primer autor que dio importancia a los análisis cualitativos para estudiar las representaciones sociales, fue Herzlich (1973), quien desarrolló su investigación acerca de las representaciones de salud y enfermedad, y en donde se dieron varios aspectos que se han repetido en las sucesivas aproximaciones a las representaciones sociales desde vías cualitativas, como que las personas son preguntadas por lo que piensan, los y las investigadoras analizan sus respuestas y se sugieren la presencia o ausencia de diferentes temas o grados de representación de lo que se esté estudiando (en el caso de Herzlich, de enfermedad o salud).

El método más usado para estudiar las representaciones sociales desde análisis cualitativos es la entrevista. Puesto que queremos conocer las ideas, valores o esquemas mentales que una persona tiene, establecidos por la sociedad, para dar significado al mundo que le rodea (sus representaciones sociales), parece muy acertado pensar que un buen método para ello, es preguntarle a la persona qué piensa, sobre el tema que deseemos estudiar. Dentro de

las entrevistas, se han investigado las entrevistas narrativas (las personas cuentan sus propias historias en una narración global) (Foster, 2007), las entrevistas episódicas (las personas cuentan, pero atendiendo a situaciones concretas, se presta especial atención a aquellas situaciones o episodios donde hayan tenido experiencias que parecen relevantes para las cuestiones de la investigación) (Flick y Röhnisch, 2007; Flick, Garms-Homolová, Herrmann, Kuck y Röhnisch, 2012), y los grupos focales o de discusión (se propone un tema de debate y se pide a un grupo de personas, establecidas por la investigación en función de un criterio común, como género, que den su opinión (Bauer y Gaskell, 1999).

Aunque los métodos cualitativos nos proporcionan las ideas de las personas acerca del tema que se quiera estudiar, que reflejan sus representaciones sociales, existen algunos inconvenientes en la realización de estos. En cuanto a las personas de estudio, se pueden encontrar dificultades en la narración, o diferencias en la forma de narrar entre las personas, así como respuestas sesgadas por deseabilidad social o miedo. Y en cuanto a los investigadores, puede haber sugestión, así como problemas en los agrupamientos de personas por ciertas características en los grupos de discusión. Se debe preguntar sin sugerir, dejando las respuestas abiertas para las y los participantes, y hay que ser conscientes de los agrupamientos de las personas, considerando que en ocasiones las representaciones sociales compartidas se dan entre personas de diferentes grupos de los que hemos establecido (por términos por ejemplo de edad, género, etc.), implicándose en otros grupos en función de diferentes parámetros, que no hemos contemplado.

Creemos que es importante utilizar varios métodos en la investigación sobre representaciones sociales, no se debe confiar el análisis cualitativo, como único método que nos explica estas a partir de lo que cuentan las personas, puesto que las representaciones sociales no sólo se manifiestan en lo que las personas dicen (Moscovici, 1984). Incluso, dentro del análi-

sis cualitativo, hay métodos que pueden incluirse a las entrevistas o los grupos de discusión, como los estudios etnográficos (donde se combinan la discusión informal, con la observación de la comunidad, el análisis de documentos, etc.) (Foster, 2007) o el análisis de documentos (Rose, 2000). Además, tras la recogida de datos cualitativos, se hace necesario siempre una discusión acerca del análisis de los mismos y cómo estos deben enfocarse en diferentes temáticas (Braun y Clarke, 2006; Flick, 2014).

- Métodos cuantitativos:

Se pueden usar diversas técnicas cuantitativas para estudiar las representaciones sociales, como el análisis factorial (donde se extraen factores que explican las correlaciones entre las variables), el análisis cluster (donde se clasifica a las personas en grupos homogéneos), o los análisis jerárquicos (se ordenan las preferencias de las personas en función de la importancia que conceden a cada una de sus respuestas, entre las que destaca el método Alceste: Análisis Lexical de Coocurrencias en Enunciados Simples de un Texto, donde se descomponen y se organizan los discursos de las personas). Todas estas técnicas cuantitativas tratan de responder qué diferencias y similitudes hay entre los grupos estudiados.

Un ejemplo de un estudio con análisis jerárquicos, es el de Losano y García Horta (2016), donde investigaron a través del método Alceste acerca de las representaciones sociales de la educación formal en jóvenes marginales en México, y obtuvieron resultados que indicaban una relación entre variables vinculadas a clases sociales más altas y una visión positiva de la escuela, así como una visión negativa de esta en las personas de clases más bajas.

A los métodos cualitativos y cuantitativos, para estudiar las representaciones sociales, se añade el método de triangulación (Denzin, 1978) (composición de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación, en el mismo estudio), y los métodos mixtos (que combinan técnicas cuantitativas con cualitativas).

Ninguno de estos métodos ha sido diseñado específicamente para estudiar las representaciones sociales, pero todos ellos se han utilizado en distintas investigaciones en este campo. Consideramos que el método más acorde vendrá determinado por el tema específico que se esté estudiando en las representaciones sociales, aunque nos parece adecuado el uso de un marco multimetodológico.

2.3. Principales modelos de representaciones sociales

El concepto de representaciones sociales ha tenido un creciente interés, fundamentalmente porque supone un avance hacia nuevas formas de investigar. Esto implica no sólo que en el entorno científico se realicen estudios en esta línea y se cuente con las representaciones sociales de las personas, sino también a la inversa, que en estas representaciones, se tenga presente el pensamiento científico, uniendo ciencia con el sentido común. En las sociedades modernas, la ciencia desempeña un papel fundamental en la legitimación de la toma de decisiones políticas y públicas, estudiando el paso de la ciencia al sentido común de las personas, pero dejando de lado qué aporta el sentido común a la ciencia, que desde nuestra perspectiva, pensamos que es igualmente relevante.

En este sentido, en las investigaciones, se está produciendo un auge del estudio de las representaciones sociales, como método para comprender las ideas que subyacen a los actos sociales, viendo los conflictos sociales no como algo negativo, sino como un motor de cambio (Arruda, 2015), y entendiendo las representaciones sociales como guía para la acción, que rigen las relaciones de las personas determinando sus comportamientos.

2.3.1. Modelo “Toblerone”, de Martin W. Bauer y George Gaskell.

Bauer y Gaskell (1999) identificaron tres características definitorias de las representaciones sociales: que se fomentan en los sistemas de comunicación, que poseen contenidos estructurados que sirven a diversas funciones de estos sistemas de comunicación y que se

realizan en el entorno social, con cuatro modos: conducta habitual, cognición individual, comunicación formal e informal, siendo la triada el sistema mínimo de la representación (persona 1 y persona 2, que comparten una idea sobre un objeto), a lo que los autores denominaron triángulo de la mediación y que corresponde a la unidad básica de elaboración de significado. El significado siempre implica a otra persona y tiene como base la experiencia pasada, uniendo a las dos personas con el objeto y con un proyecto.

Este modelo se ha venido denominando: el Modelo Toblerone de las representaciones sociales, puesto que para explicar las interacciones entre las dos personas con el objeto y el proyecto en el pasado y en futuro, se ha ejemplificado a través de un triángulo alargado que recuerda a dicha marca de chocolate. Es un modelo donde se explica cómo las diferentes mentalidades son comparadas a través del tiempo y son definidas en un contexto intergrupar.

Además, Bauer y Gaskell (2008) nos hablaron del Modelo Rosa de los Vientos, en el que se extendía su Modelo Toblerone, hablando en esta ocasión de la diferenciación de los grupos sociales, de manera que no son algo estático sino que cambian a través del tiempo, siendo un sistema social, un “paquete de toblerones” con un objeto como la unión entre diferentes representaciones, por lo que penetrar en este modelo, lleva consigo llegar a los diferentes sentidos comunes que existen en los diferentes grupos sociales, de manera que el alargamiento del triángulo refleja cómo las representaciones cambian con el tiempo.

2.3.2. Teoría del Núcleo Central, de Jean Claude Abric.

La Teoría del Núcleo Central de Abric (1993) considera cómo se organizan las representaciones sociales en el sistema cognitivo de cada persona, indicando que existen dos sistemas de estructuras en interacción: central y periférico. El *sistema central* supondría la estructura y el significado principal de la representación, resistente al cambio, generado por los procesos de anclaje y objetivación (Moscovici, 1984), mientras que en el *sistema periférico*

se ubicarían todos aquellos temas que cuestionan al sistema central, adaptándose a los cambios del contexto, de manera que en el sistema cognitivo de las personas estarían en continua interacción ambos sistemas, cada vez que surgen representaciones nuevas, pudiendo quedarse estas en el plano sólo periférico, reintegrarse al central, o como excepción a la norma.

Según la teoría, es importante identificar el sistema central de una representación para describir y comprender la dinámica que lo caracteriza. Desde el marco de esta teoría, se han utilizado dos tipos de métodos:

- Métodos exploratorios, como la técnica de asociación de palabras (Vergès, 1992, citado en Moliner y Abric, 2015) (en la que se pide a la persona que nombre los conceptos que se le vengan a la mente, cuando escucha un concepto determinado) y la evocación jerárquica (en la que se le pide a la persona que ordene cada una de sus asociaciones por grado de preferencia). Se denominan exploratorios porque la frecuencia y la importancia de un elemento discursivo no nos permiten afirmar de manera absoluta, que este elemento se refiera a una creencia central.

- Y métodos corroborativos, como el Test de mise en cause (Moliner, 1989, citado en Moliner y Abric, 2015) (con los contenidos obtenidos con métodos exploratorios, se pregunta a las personas si un objeto o suceso nuevo que no tiene las características de los anteriores, se puede clasificar o no dentro del conjunto de asociaciones establecidas y del núcleo central) y el Test de independencia del contexto (Lo Monaco, Lheureux, y Halimi-Falkowicz, 2008, citado en Moliner y Abric, 2015), que supone un avance respecto al anterior siendo más fiable, ya que se trabaja de la misma forma que el test de mise en cause, pero se le añaden a la persona expresiones tipo: “¿en todos los casos... (el objeto nuevo puede incorporarse al núcleo central)?”, para ver si integran el nuevo caso al núcleo con excepciones a la norma.

Estos métodos, que parten de la Teoría del Núcleo Central, han sido considerados como una de las herramientas más efectivas para estudiar la estructura y dinámica de las representaciones sociales.

2.3.3. Puntos de Vista, de Gordon Sammut.

Sammut (2015) define el término *Puntos de Vista*, para unir las investigaciones sobre *representaciones sociales y actitudes*, bajo un mismo marco común. Indica que en el estudio de las representaciones sociales, se ha ido dejando de lado el conocimiento de las ideas individuales de cada persona, mientras que las investigaciones que hablaban de actitudes se han olvidado de la perspectiva social de las mismas.

Las investigaciones a nivel social han tratado las representaciones y los discursos, pero no han localizado a la persona en estas polémicas más amplias. Por el contrario, las investigaciones a nivel individual, han tratado acerca de las orientaciones de las personas, las actitudes, a veces incluso en conjunto, pero no explicando el significado social más amplio que legitima estas orientaciones y evaluaciones de las personas. Además, las actitudes han pasado de ser un concepto social en su origen, hasta convertirse en un concepto individual, asocial y apolítico en la actualidad (Howarth, 2006), concibiéndose como reflejos de la orientación de una persona hacia una situación u objeto en un momento particular.

De este modo, Sammut (2015) propone un modelo para explicar el comportamiento social, a través del concepto de *Puntos de Vista*, que une a las actitudes con las representaciones sociales.

Las personas intentan comprender una situación desde sus puntos de vista particulares que los hacen adoptar una posición en el proceso de representación social, en el que comparten un marco de referencia común, donde se interrelacionan. Los puntos de vista proporcionan una especificación para la ubicación de la persona dentro de una representación social.

Por tanto, Sammut (2015) define un sistema de comprensión del mundo y actuación posterior, que comenzaría a nivel individual en las actitudes, llegando a los puntos de vista de las personas que harían el enlace con lo social, hacia las representaciones sociales.

La diversidad dentro del ámbito social significa que las personas se posicionan de manera diferente, desde puntos de vista particulares, en relación con otras, que están igualmente involucradas en el proceso de representación social.

Así, las representaciones sociales incluyen la unión de diferentes puntos de vista que se integran en un marco común para adoptar una perspectiva hacia una situación. Desde este enfoque, las características intrapersonales como las actitudes se conservan como rasgos cognitivos que derivan hacia un acontecimiento, objeto u otro, para formular posteriormente, un punto de vista hacia él, que es el que luego se integrará en la representación social. Esto hace que los encuentros entre diferentes puntos de vista puedan representar encuentros más fundamentales entre distintas visiones del mundo, y las relaciones interpersonales con los puntos de vista, den lugar a las relaciones interculturales con las representaciones sociales.

2.3.4. Imaginario social, de Ángela Arruda.

Las primeras concepciones relativas al imaginario en las ciencias sociales datan de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Wunenburger, 2003, citado en Arruda, 2015). Aunque existen múltiples definiciones del término, el imaginario puede ser considerado como la actividad mental de producir imágenes icónicas o lingüísticas.

El *Imaginario Social*, por otra parte, se refiere a una red de significaciones, colectivamente compartidas, de las que cada sociedad se sirve para pensar sobre sí misma (Castoriadis, 1975).

Imaginario Social y representaciones sociales están vinculados, a través de las imágenes que una representación social crea mediante los procesos de *anclaje y objetivación*, de los que ya nos habló Moscovici (1984), proporcionando soluciones imaginativas a las dificultades asociadas con la comprensión de lo desconocido.

De esta manera, el imaginario como un conjunto de ideas, representaciones y creencias, constituye un recurso para la creatividad, ya que ofrece una respuesta donde no existía, por lo que para comprender mejor el proceso de elaboración de muchas representaciones sociales, es necesario identificar la presencia de un imaginario.

El proceso de construcción de una imagen, dando a la representación social una figura, puede, a su vez, integrar un imaginario ya existente. Así, el imaginario añade complejidad a la elaboración de una representación social, formando parte de la dinámica de las representaciones transversales en la interacción con otras representaciones sociales. Arruda y de Alba (2007) nos ejemplifican estas representaciones transversales relacionadas con los imaginarios sociales, en las concepciones sobre Brasil y sus paisajes.

La memoria y la identidad son dos enlaces importantes que pueden llevar a estos imaginarios a participar en la institución de una nueva representación social. En cuanto a la memoria, se abre un campo de estudio nuevo acerca del recuerdo colectivo, que detallamos en la siguiente sección. Como ejemplos de representación social a través del imaginario relacionado con la identidad, podemos considerar el estudio de Moloney (2007) analizando cómo retratan en diversas caricaturas de editoriales a los refugiados y solicitantes de asilo, y la investigación de Howarth, Kalampalikis y Castro (2011) sobre racismo, de manera que se impone la identidad de los grupos en ambas representaciones sociales, así como todas aquellas investigaciones acerca de representaciones sociales de identidades nacionales, que podrían estar sobre la base de proyectos políticos. Los cambios sociales conducen a la reconstrucción de

proyectos de identidad que difieren entre minorías y mayorías, e impactan en cómo se elabora la identidad nacional, corriendo el riesgo de segregación intergrupar y discriminación de las minorías (Andreouli y Chryssochoou, 2015)

Arruda (2015) sugiere el trabajo con imágenes, para llegar al imaginario de las personas y sus representaciones sociales. Pueden pedirse imágenes a las personas como mapas, como los mapas mentales de Brasil (Arruda y de Alba, 2007), dibujos (Prado de Sousa, 2007), fotografías (Lozada, 2007), películas, etc.

En la Tabla 7 se pueden apreciar los principales autores que han tratado las representaciones sociales, y sus teorías, que se acaban de describir.

Tabla 7

Autores y teorías principales de las representaciones sociales.

AUTORES	TEORÍAS
Serge Moscovici	Teoría de las Representaciones Sociales
Martin W. Bauer y George Gaskell	Modelo Toblerone de las representaciones sociales
Jean Claude Abric	Teoría del Núcleo Central
Gordon Sammut	Puntos de Vista
Ángela Arruda	Imaginario Social

No obstante, además de estos autores principales y sus teorías, se está planteando el estudio de las representaciones sociales teniendo en cuenta distintos conceptos, como podemos observar el siguiente apartado.

2.3.5. Hacia nuevas perspectivas en el estudio de las Representaciones Sociales: Memoria colectiva, diversidad en comunidad y orden social.

Actualmente, varias investigaciones apuntan a que podrían relacionarse el estudio del recuerdo colectivo con las representaciones sociales, pero aún es un campo nuevo (Wagoner, 2015). Las representaciones sociales del pasado proporcionan a los grupos una clarificación del presente y una orientación hacia el futuro, lo que implica que la forma en que el pasado está representado tiene implicaciones directas sobre cómo un grupo se mueve hacia su futuro.

Las representaciones sociales son portadoras de la *memoria colectiva* y a través de ellas la experiencia pasada moldea el presente. La memoria desde el punto de vista de las representaciones sociales está activamente comprometida, social y materialmente situada, reconstructiva y orientada al futuro. Como tal, los grupos tratarán a menudo de imponer su propia manera de representar el pasado sobre otros grupos.

El conflicto de recuerdos entre los diferentes grupos sociales nos hace pensar que no hay manera neutral de representar el pasado, recordar siempre se hace desde una posición social y con herramientas culturales, como el lenguaje, las imágenes y la narrativa.

Al igual que las representaciones sociales, las comunidades en donde se desarrollan, son cada vez más diversas y fluidas, por lo que no es tan importante conocer las representaciones sociales o las comunidades, sino sobre todo ver los proyectos que tienen o la actividad social que estén realizando, ya que para una misma comunidad pueden darse distintas representaciones sociales al tiempo que una representación social puede darse en comunidades diferentes, pero con proyectos similares (Bauer y Gaskell, 2008). A este respecto, Lahlou (2015) desarrolla su teoría, en la que nos aporta el término de *instalación*, como un sistema construido socialmente con tres niveles (ambiente físico, representación individual e institu-

ciones) que guían una actividad específica, de manera que las representaciones sociales en la práctica y en relación con el entorno y las instituciones, permiten la evolución de la sociedad.

En relación con esto último, de evolución de la sociedad, Staerkle (2015) plantea la necesidad de atender a las representaciones sociales desde el *orden social*, que según su enfoque, se basaría en la articulación de procesos de influencia minoritaria y mayoritaria con los tres modos clásicos de comunicación que propuso Moscovici (1961), de difusión, propagación y propaganda, como sistemas interrelacionados de legitimación y transformación del orden social.

En la actualidad, los grupos interculturales se están encontrando en las redes sociales y hay un mayor auge de desplazamientos de las personas, lo que está generando un sistema de ideas en las personas más abierto al ámbito trasnacional, obteniendo como resultado la destradicionalización en la esfera pública (Giddens, 1991). Por ello, parece que se hace necesario un estudio de las representaciones sociales a través de este *orden social* que sugiere Staerkle (2015), teniendo en cuenta la gran diversidad de representaciones sociales que pueden existir en una misma comunidad o que una misma representación social puede estar en comunidades muy diferentes, y atendiendo también a las memorias colectivas de los grupos.

2.4. Otros conceptos: Teorías implícitas, *habitus* e ideologías.

El término representaciones sociales, al ser un concepto amplio y abierto a interpretaciones, a menudo puede confundirse con otros términos, a nivel teórico y práctico.

Es el caso de *las teorías implícitas*, y de los *habitus* que pueden generar dudas respecto a las representaciones sociales, utilizándose en el ámbito educativo y psicológico de manera imprecisa tal y como nos señalan algunos autores (Castorina et al., 2005; Castorina y Barreiro, 2012).

Así, dichos autores especifican estos conceptos, señalando que hacen referencia al conocimiento común, y por tanto, a diferencia del conocimiento científico, son mucho menos sistemáticos al ser implícitos. Cada uno de ellos, con sus características específicas puede consultarse en la Tabla 8.

Tabla 8

Características de las teorías implícitas, las representaciones sociales y los habitus.

	TEORÍAS IMPLÍCITAS	REPRESENTACIONES SOCIALES	HABITUS
Enfoque	Psicología Cognitiva	Psicología Social	Sociología
Nivel de actuación	Elaboración personal (Implícitas Individuales)	Elaboración grupal- transmisión social (Implícitas sociales)	Marcos interpretativos generales (Implícitas Estructurales)
Funciones	Adaptativas: función pragmática	Función de teorías	Disposiciones Duraderas o Permanentes
Análisis metodológico	Análisis intrapersonal	Análisis interpersonal (análisis del discurso)	Antropología (reglas y estructuras)

Tal y como observamos en la Tabla 8, en primer lugar, el enfoque desde el que se origina cada uno de los conceptos es diferente, siendo la Psicología Cognitiva en el caso de las *teorías implícitas*, la Psicología Social, en las representaciones sociales y la Sociología en los *habitus*.

Una *teoría implícita* se define como un sistema más o menos consistente, que interpreta la realidad, proporcionando explicaciones de las situaciones concretas con las que se enfrentan las personas, y dando lugar a predicciones sobre estas (Wellman, 1990), mientras que una representación social orienta a las personas en el mundo social. La diferencia princi-

pal entre teorías implícitas y representaciones sociales se sitúan en el nivel de actuación, ya que aunque ambas son implícitas y resistentes al cambio, las primeras son referidas a un nivel individual y una elaboración personal (aunque en la interacción social), mientras que las segundas se elaboran en grupo y se transmiten socialmente.

Por otra parte, el concepto de *habitus* se expone en el enfoque sociológico de Bourdieu (1999) y mediante el mismo, el autor trata de superar la supuesta dicotomía entre lo individual y subjetivo, y lo social u objetivo, puesto que pareciera que cada concepto empleado se centra en uno de estos dos extremos (por ejemplo, en el caso de las representaciones sociales, se otorga más importancia al ámbito social, mientras que en las teorías implícitas, se hace con la parte individual como acabamos de explicitar).

Así, Bourdieu nos introduce el concepto de *campos* para definir las estructuras sociales externas objetivas construidas en dinámicas históricas (por ejemplo: campo económico, campo político, etc.). Y bajo este concepto de campos, desarrolla el concepto de *habitus* como el lugar de incorporación del campo social en las personas, de forma que los *habitus* corresponderían a sistemas de disposiciones duraderas, adquiridas durante el proceso de socialización, y a partir de las que las personas perciben y actúan en la sociedad. Este sistema implica el proceso mediante el cual las personas interiorizan lo social y además funciona como principio generador y estructurador de prácticas culturales y representaciones.

El *habitus* así es un conocimiento adherido a los esquemas mentales más profundos, que lleva a las personas a actuar, sin ser conscientes de las razones de sus acciones, puesto que además, no tienen acceso a ese conocimiento. De este modo, las personas actuarían a través de los *habitus* que están inmersos en ellas como disposiciones duraderas o incluso permanentes, que de alguna manera constituyen su hábitat.

Aunque al igual que los *habitus*, las teorías implícitas y las representaciones sociales son también implícitas, ambas pueden hacerse explícitas en el discurso de las personas. Las personas pueden manifestar sus ideas sobre algún acontecimiento, expresando sus teorías implícitas o representaciones sociales, mientras que no pueden explicar cómo lo perciben o actúan a través de los *habitus*, ya que su nivel implícito es estructural, bajo marcos interpretativos generales. El *habitus* no se puede cambiar de manera consciente, sino que se modificaría sólo si se cambiara el campo social, que abarca una gran variedad de fenómenos.

En cuanto a las funciones, las *teorías implícitas* tienen una función adaptativa, en el sentido de que constituyen un saber hacer, un conocimiento para adecuarse a la exigencia de tomar decisiones para la acción, y por tanto, refieren a situaciones específicas, ya que surgen ante demandas del contexto concreto.

Las representaciones sociales por su parte cumplen la función de teorías porque permiten clasificar y explicar por qué suceden los acontecimientos sociales (Moscovici y Hewstone 1984), y los *habitus* responden como decíamos a disposiciones duraderas o permanentes de las personas bajo las estructuras del campo social.

Finalmente, en cuanto al tipo de análisis metodológico que utilizan, aunque se pueden usar las mismas técnicas estadísticas, en las *teorías implícitas* se indaga a nivel de cada persona y en las representaciones sociales, lo que interesa es la relación entre las personas en la sociedad, pudiéndose estudiar dicha relación desde el discurso de las personas.

En cambio, en los *habitus* al no poder acceder al discurso consciente de las personas, se busca inferir en las reglas tácitas presentes en las actuaciones de las personas, en el modo en que la participación en prácticas sociales estructura el mundo para las personas, lo que puede estudiarse desde el ámbito de la antropología. Por tanto, los *habitus* son los menos mo-

dificables, ya que supondría cambios a nivel estructural, entre posiciones sociales de las personas.

Igualmente, el concepto de representaciones sociales puede asociarse con el de *ideologías*, fundamentalmente por el hecho de que ambos son producciones colectivas. Además, Moscovici (1984, 2001) relacionó las representaciones sociales con la ideología en relación con el conocimiento científico, explicando tres fases en la formación de las representaciones sociales: científica, donde se elaboran; representativa, donde se difunden a la sociedad e ideológica, donde un grupo (partido político, institución, etc.) se apropia de la representación social.

Castorina y Barreiro (2006) trataron de dilucidar ambos conceptos, en la producción del conocimiento común, llegando a la conclusión de la dificultad de distinguirlos, especialmente si se refiere al carácter explícito o implícito de los mismos, puesto que tanto representaciones sociales como ideologías tienen rasgos de los dos caracteres, aunque predomina lo implícito.

A pesar de ser producciones colectivas ambas, las *ideologías* están más relacionadas con objetivos generales o justificación de los actos de un grupo, mientras que las representaciones sociales son más específicas, en experiencias cotidianas. Se argumenta por tanto que las representaciones sociales se construyen bajo un marco ideológico, que da sentido al mundo, o en la línea de Doise (1982, citado en Castorina y Barreiro, 2006), se entiende la relación entre las representaciones sociales y la ideología mediante cuatro niveles de análisis: intraindividual, interindividual, posicional e ideológico, de manera que este último es donde se posiciona la ideología y las representaciones sociales estarían en los otros tres niveles, aunque se movería principalmente entre las ideologías y el nivel intraindividual.

Así pues, las representaciones sociales son menos sistematizadas e institucionalizadas que las ideologías (Castorina y Kaplan, 2003). Mora (2002) indica que tanto en *ideologías* como en representaciones sociales, las personas tienden a buscar la confirmación de sus ideas en la información que reciben y procesan, minimizando los aspectos negativos, lo que facilita la circulación de conceptos como explicación de lo cotidiano. Sin embargo, insistimos en que las representaciones sociales se refieren a identidades más concretas que las *ideologías*, por lo que las *ideologías* son creencias que estructuran nuestra propia realidad, y las representaciones sociales, el objeto al que se dirigen. A propósito de las *ideologías*, de los diferentes niveles de análisis de Doise (1982, citado en Castorina y Barreiro, 2006) y de la importancia de unir el estudio de lo individual con lo social, Barreiro y Zubieta (2011) nos hablan de una creencia del conocimiento del sentido común, que las personas tomamos para comprender el mundo: la creencia del mundo justo.

La *creencia del mundo justo* consiste básicamente en pensar que el mundo es justo y todas las personas en la vida obtienen lo que se merecen, dependiendo de sus acciones o atributos personales. Lerner (1980) desarrolló su teoría sobre esta creencia, observando como las personas a menudo responden a la injusticia, no con indignación moral, sino con tendencia a culpar a las víctimas, justificando las injusticias, pensando en que algo habrá hecho la persona que las sufre (Lerner, 1966; 1998). Un posible origen de esta creencia, puede estar en el contrato personal infantil, mediante el que niños y niñas son capaces de retrasar un premio o gratificación, ya que esperan que las acciones presentes tengan resultados futuros. Este vínculo entre los objetivos a largo plazo y las creencias mundiales justas que forman la base del motivo de la justicia persiste en la edad adulta (Callan, Harvey, Dawtry y Sutton, 2013).

La Creencia del Mundo Justo no se da en las personas de manera consciente, pero afecta sin embargo de forma generalizada a cómo las personas perciben y experimentan la

vida cotidiana (Lerner y Goldberg, 1999), no limitándose sólo a las reacciones ante la injusticia. Asimismo, esta creencia influye sobre las personas discriminadas, que llegan a creerse que se merecen su situación en peores condiciones y afectando a su autoestima.

Dada la importancia de la necesidad de creer en un mundo justo, Lerner (1980) argumentó que las personas se involucran en varias estrategias cognitivas y conductuales equiparables y sustituibles, que pueden ser racionales o no, para mantener una percepción de justicia ante la amenaza de una situación que pueda trastocar la idea del mundo como justo. Las personas respondemos a tales amenazas tratando de restablecer la justicia, a través de medios defensivos, que nos proporcionan una sensación de control del mundo.

Las estrategias racionales implican tomar medidas, a menudo centradas en las víctimas: tratar de limitar las injusticias antes de que ocurran (por ejemplo, apoyar políticas de bienestar para ayudar a los niños desfavorecidos) o compensar o ayudar a las víctimas después de que la injusticia haya ocurrido (Hafer y Gosse, 2010). Y dentro de las estrategias no racionales, la más investigada es la culpabilidad y la derogación de las víctimas (Hafer y Bègue, 2005), el pensar que las cosas “malas” les han sucedido a “malas personas”, o personas que han hecho algo para merecer su destino.

En los últimos años, ha habido avances en el estudio de la Creencia del Mundo Justo, que han dado cuenta de cómo esta es adaptativa para el yo, ya que ofrece beneficios psicológicos al proporcionar a las personas la sensación de que sus vidas son significativas, predecibles y controlables (Dalbert, 2001). En cambio, aún hay que seguir investigando con relación a si es adaptativa para la sociedad y relacionar esta creencia en función de otros criterios, tales como ideología conservadora donde parece haber una correlación positiva, (Choma, Hafer, Crosby y Foster, 2012), situaciones contextuales o variables personales.

Por ejemplo, la Creencia del mundo justo puede estar influyendo no sólo en responsabilizar a los grupos o personas discriminadas de su injusticia, sino también en la percepción de estos/as como menos agradables, tal y como nos muestra Appelbaum (2002). Su investigación, con estudiantes universitarios de Alemania, nos muestra que aquellos grupos percibidos como más agradables y menos responsables de su injusticia o necesidad, son juzgados como más merecedores de recibir ayuda. Además, aquellas personas que tienen menores niveles de creencia del mundo justo, tienden a interpretar a los grupos como más merecedores de recibir ayuda, al verlos menos responsables de su injusticia. Por el contrario, las personas con altos niveles de creencia del mundo justo, piensan que los grupos necesitados son responsables de su injusticia y a la vez, los perciben como menos agradables.

Las atribuciones de responsabilidad sobre la injusticia, pueden darse como factores internos a las personas que se relaciona con esta creencia del mundo justo (pereza, falta de voluntad, etc.) o como factores externos a ellas (injusticia social), y definir quién merece ayuda irá unido a dichas atribuciones, que pueden relacionarse además, con la movilidad social intergeneracional, tal como apunta Gugushvili (2016), especialmente con cómo las personas perciben su experiencia de movilidad, tendiendo a realizar atribuciones internas cuando en la movilidad, las personas mejoran su estatus o se encuentran con países más desarrollados y económicamente en mejor situación.

Muy unida a las atribuciones de responsabilidad de las injusticias, puede estudiarse la legitimidad de las desigualdades por parte de la población, ya que según indica Castillo (2011, 2012), las desigualdades económicas tienden a percibirse de manera errónea y considerarse legítimas, especialmente en países con mayores desigualdades, siendo necesario un abordaje multidimensional de la legitimidad que incluya aspectos contextuales, subjetivos y de acción social.

Esta creencia puede entenderse como el resultado del proceso de apropiación de creencias ideológicas que legitiman el orden social establecido y atribuyen un lugar en él a todas las personas, por lo que es fundamental que en su estudio se trabaje a nivel individual y social, para explicar cómo se relacionan los mecanismos psicológicos con los procesos histórico-sociales que conforman una visión de la realidad, para las personas y sus grupos.

Es importante por tanto, no sólo clarificar los conceptos de *ideologías*, representaciones sociales, *teorías implícitas* o *habitus*, apuntando a sus diferencias y similitudes, sino poder plantear un estudio hacia la unión de estos de manera colaborativa, para conocer la totalidad de los procesos implicados en las respuestas de las personas integrando el conocimiento individual con las prácticas sociales, bajo un marco teórico común.

2.5. Nuestro enfoque: Representaciones

Como apuntábamos al inicio del capítulo, tras la revisión de los diferentes estudios que existen acerca de las ideas que tienen las personas, detallándonos en los métodos y modelos de investigación de las representaciones sociales, por ser el concepto en el que más se ha profundizado, y distinguiendo estas de otros conceptos, procedemos a definir el concepto de *representaciones*, que es el que utilizamos en la presente tesis. Nosotros entendemos a las *representaciones* en el terreno de la Justicia Social, como las ideas que tienen las personas acerca de la Justicia Social.

A simple vista, puede parecer que este concepto es similar a muchos de los que hemos desarrollado en este segundo capítulo, especialmente al concepto de representaciones sociales. Sin embargo, hemos querido denominarlo sólo como *representaciones* por varias razones, que definen nuestro modo de investigar. Como veremos en los estudios empíricos, para conocer estas ideas que tienen los y las estudiantes sobre la Justicia Social, les preguntamos (mediante cuestionario y entrevista) de manera individual, qué soluciones les parecen ade-

cuadas para resolver diferentes situaciones de injusticia o desigualdad. Al preguntarles de forma individual y ante contextos concretos, pensamos que no podemos determinar a priori si las ideas que nos proponen son compartidas a nivel social y han sido proceso de reflexión (como serían las representaciones sociales), o por el contrario, son ideas elaboradas de manera personal en un nivel individual (como serían las teorías implícitas).

Por esta misma razón, tampoco podemos deducir que las ideas que nos manifiestan estén en la estructura de la sociedad en forma de disposiciones duraderas o permanentes, de forma que sea muy difícil su modificación (como sería el caso de los *habitus*), o que refieran a creencias más globales (como sería el caso de las ideologías).

Ya hemos observado como en ocasiones, puede existir confusión fundamentalmente entre los términos de representaciones sociales, teorías implícitas, *habitus*, e ideologías, lo que puede dar lugar a estudios que se abarquen desde conceptos erróneos, basando sus resultados en los conceptos que previamente se han supuesto. Por tanto, nos parece adecuado no presuponer que el objeto de estudio es un concepto cerrado, que limitaría nuestros resultados y conclusiones, sino que hablamos de *representaciones* como ideas de las personas a nivel general, siendo un concepto más dinámico. Esto es, a través del conocimiento y el estudio de estas representaciones, como respuestas que proporcionan las y los estudiantes ante un contexto concreto, podremos averiguar a posteriori si se desarrollan a nivel individual, grupal o estructural.

Asimismo, consideramos la posibilidad de que algunas de estas respuestas sean individuales, propias del/de la estudiante que ha contestado, otras sean fruto de una reconstrucción de su grupo social (por ejemplo, a través de un debate en su clase), y otras, estén bajo una estructura general más profunda. Igualmente, el dinamismo del concepto de representaciones también lo aplicamos a su manera de desarrollarse, ya que creemos que una idea que

nos dice un/a estudiante, puede ser inicialmente única de él/ella, y posteriormente convertirse en un pensamiento global. Creemos que esta manera de proceder además ayuda a la idea de superar la dicotomía entre lo individual y lo social (Bourdieu, 1999), porque no partimos a priori de un concepto cerrado que nos haga reconocer las respuestas de las y los estudiantes como individuales o sociales, porque pensamos que no todas las respuestas o todas las situaciones, pueden englobarse dentro del mismo concepto, y porque entendemos a nuestras representaciones como algo dinámico que puede desarrollarse desde lo individual a lo social o viceversa.

Atendiendo al contexto concreto por el que les preguntamos (situaciones de injusticia o desigualdad), pensamos que nuestras representaciones pueden acercarse más al concepto de teorías implícitas, porque generarían una función adaptativa, de adaptación al contexto y resolución de la injusticia, alejándose del concepto de *habitus*, dado que son las y los estudiantes los que nos manifiestan sus ideas (y los *habitus* como vimos, no se hacen conscientes en el discurso de las personas). Sin embargo, insistimos en denominarlas representaciones, en cuanto a que son ideas que no sabemos si se han generado a nivel individual, social o bajo una estructura del sistema.

Por otro lado, nos resulta muy interesante el estudio de las representaciones sociales, a través de los diferentes niveles en el proceso de desarrollo de estas (sociogénesis, ontogénesis y microgénesis) y pensamos que aunque no podamos conocer a priori que nuestras representaciones sean representaciones sociales, fundamentalmente en el sentido de que sean construcciones totalmente colectivas, en procesos de estudio posteriores, podría establecerse una relación entre nuestras representaciones y estos procesos de sociogénesis, ontogénesis y microgénesis.

Así por ejemplo, podría ser que las representaciones como ideas de las y los estudiantes de nuestro enfoque, puedan tener un proceso sociogenético que determina estas en un momento específico histórica y socialmente, un proceso ontogenético, mediante el que las y los estudiantes dan forma a representaciones sociales existentes y un proceso microgenético, por el que las y los estudiantes construyan sus representaciones en la interacción social. No obstante, no las denominamos con el adjetivo de sociales, porque no podemos asegurar previamente que estos tres procesos genéticos se lleven a cabo, y que además lo hagan en todas las personas y grupos.

Es decir, es posible que un/a estudiante ubicara una representación suya en un momento determinado históricamente, pero dicha ubicación no se identificara por parte del grupo social (por tanto, aunque se relacionaría con la sociogénesis, no sería propiamente esta, dado que no estaríamos hablando de un proceso de representación social, sino individual). Igualmente, podría ser que un/a estudiante reconstruyera una representación pero que esta representación no fuera a nivel social, sino perteneciente a una sola persona y que dicha reconstrucción no fuera dentro de un grupo, sino a nivel únicamente personal (por ejemplo, una niña que reconstruye una representación exclusiva de su madre). Aunque como puede deducirse, estamos hablando de procesos ontogenéticos, en este caso no podríamos hablar de tales, dado que nuevamente, no se están desarrollando socialmente. Y del mismo modo, podríamos verlo para la microgénesis, de manera que puede que haya representaciones de las personas que sean fruto de una comunicación con otras, pero esta comunicación puede no generarse a nivel de interacción social global, sino quedarse en un diálogo entre dos personas que no sea absorbido posteriormente por todo un grupo social, por lo que no podríamos hablar de microgénesis como tal.

Por otra parte y unido a la intención de superar la dicotomía entre lo individual y lo social (Bourdieu, 1999), uno de nuestros intereses en esta tesis, como psicólogos educativos es vincular las representaciones con el desarrollo humano. De este modo, opinamos que sería conveniente ver la posible relación entre la Psicología Social (desde la que se han estudiado originariamente las representaciones sociales) con la Psicología del Desarrollo, siempre que estas ideas se den en un nivel social, y atender también desde enfoques cognitivos (asociados a las teorías implícitas), si estas ideas son generadas de manera individual.

Los teóricos de las representaciones sociales siempre han estado vinculados con la Psicología Social, en tanto que se ha explicado el concepto de representaciones sociales como un fenómeno imbricado en los grupos y en la sociedad, dejando de lado cómo la persona se desarrolla a través de estas representaciones sociales.

Además, desde la Psicología Social clásica, se ha planteado la relación entre la Psicología del Desarrollo y la Teoría de las Representaciones Sociales, pero siempre pensando en la Psicología del Desarrollo desde un enfoque tradicional como Psicología Genética (Duveen y de la Rosa, 1992), lo que ha derivado en ideas de *inconmesurabilidad* (Wagner, 1992, citado en Castorina, 2013), que indican que no se pueden abarcar juntas la Psicología del Desarrollo con la Teoría de las Representaciones Sociales porque sus hipótesis y contenidos son diferentes e inalcanzables, o en ideas de *incompatibilidad* (Emler, Ohana y Dickinson, 2003, citado en Castorina, 2013), que no se pueden unir, porque parten de enfoques contrarios. En este sentido, gran parte de los estudios sobre la Psicología del Desarrollo se han centrado en investigar la construcción de cada persona, dejando en un segundo plano los contextos sociales (Castorina, 2005).

Sin embargo, como decíamos, nosotros proponemos el término representaciones como un concepto dinámico que muy probablemente tenga relación con lo individual y con lo so-

cial, por lo que vemos posible analizar las representaciones tanto desde las aportaciones de la Psicología Social como de la Psicología del Desarrollo, de manera colaborativa.

En esta línea, Castorina (2013) con relación a las representaciones sociales, ya nos señaló la necesidad de un marco común que relacione las investigaciones de la Teoría de las Representaciones Sociales, con aquellas de la Psicología del Desarrollo, mediante un enfoque constructivista. La perspectiva social es imprescindible para la construcción conceptual de las personas, puesto que posibilita el conocimiento, regulando lo que se puede pensar de manera autónoma, al tiempo que estas construcciones se comprometen con su identidad social, vinculada a las representaciones sociales (Lloyd y Duveen, 2003, en Castorina, 2013). Se da entonces, una interacción dialéctica entre la persona y la sociedad, siempre teniendo en cuenta que las representaciones sociales no siguen una línea directa y universal de desarrollo, puesto que están imbricadas en las creencias individuales, que se construyen históricamente.

Algunos autores ya han tratado de relacionar la perspectiva de la Psicología del Desarrollo con la perspectiva de la Psicología Social, en el estudio de las representaciones sociales, lo que apunta a la posible compatibilidad entre la Psicología del desarrollo y la Teoría de las Representaciones Sociales.

Así, citamos a Duveen (1997), que interesado en cómo la infancia aprende y participa en la vida social, presentó una investigación de las representaciones sociales de la moralidad, que puede considerarse como una guía hacia la construcción de una teoría del desarrollo de representaciones sociales.

En cuanto a estudios de género, se ha relacionado la Psicología del Desarrollo con las representaciones sociales, en los estudios de Gilligan (1982) igualmente con relación a la moralidad, y en otros estudios, como los de Eisenberg (2006), Jaffe y Hyde (2000) o Metzger y Smetana (2010) respecto del razonamiento prosocial.

Gilligan (1982) nos habló de moralidades masculinas y femeninas de la justicia y el cuidado o atención, respectivamente, y las representaciones que se pensaba que sostenían, según el género y dichas moralidades. Sin embargo, esta distinción de género no se ha corroborado posteriormente por la investigación (Jaffee y Hyde, 2000), si bien es cierto que existe una diferencia entre los estilos conductuales que niños y niñas reproducen desde muy temprana edad (Leaper y Smith, 2004). Por ejemplo, sí se han hallado diferencias de género en cuanto al razonamiento prosocial, de manera que en la niñez y en la adolescencia, las chicas tienden a ser más prosociales en su comportamiento, razonamiento y respuesta afectiva que los chicos. (Eisenberg, 2006; Jaffe y Hyde, 2000; Metzger, y Smetana, 2010).

En cuanto al desarrollo cognitivo, hay autores que tratan de analizar conjuntamente la Psicología del Desarrollo con la Psicología Social, como Leman y Duveen (1999, como se cita en Castorina, 2013) que comprobaron la relación entre las representaciones sociales y el desarrollo cognitivo de niñas y niños en la resolución de problemas morales.

Zittoun, Duveen, Gillespie, Ivanson y Psaltis (2003, citado en Castorina, 2013) mostraron también dicha relación en las interacciones entre pares y argumentos de niños, en la resolución de problemas.

Además, resultan de especial interés, los estudios que enlazan ambas perspectivas en el entorno educativo, como el de Lenzi y Castorina (2000) acerca de los conceptos infantiles, que se elaboran regulados por las prácticas sociales y se transmiten a través de las creencias sociales.

Finalmente, queremos destacar el estudio etnográfico de Barreiro, Wainryb y Carretero (2016) que nos parece oportuno para ver la necesidad de analizar lo individual y lo social, y el proceso de individuación que nos describen Castorina y Barreiro (2010), para unir la Psicología del Desarrollo con la Psicología Social. Los autores, al igual que en la mayoría de

investigaciones al respecto que hemos comentado, se centran en el estudio de las representaciones sociales, pero creemos que nuestro concepto de representaciones puede servir para trabajar esta unión, como argumentaremos.

Barreiro et. al. (2016) dan cuenta de la necesidad de analizar lo individual y lo social en las *polifasias cognitivas*, que originariamente se han venido tratando desde una perspectiva puramente social. Su investigación es un estudio etnográfico acerca de la producción y apropiación de narrativas históricas a propósito de la campaña militar de la Conquista del Desierto producida por el gobierno argentino contra la población indígena a finales del siglo XIX.

En los resultados, puede apreciarse cómo coexisten dos discursos contradictorios en la narración de lo que sucedió: el que describe qué ocurrió realmente (genocidio) y aquel que lo disfraza como coexistencia pacífica de colonizadores y grupos indígenas, generando una polifasia cognitiva, que los autores indican puede servir para disminuir la culpa colectiva que pueden sentir las personas implicadas hacia sus antepasados, y para deslegitimar las reivindicaciones indígenas actuales y la necesidad de una reparación histórica.

Con relación a estos discursos en los que parece enmascararse la realidad de un suceso, Barreiro y Castorina (2016) apuntan a la necesidad de incluir en la Teoría de las Representaciones Sociales aquellos significados ausentes u ocultos en el proceso de generar representaciones sociales, lo que denominan como *la nada*. Piensan que al definir un objeto en las representaciones sociales, se olvidan u omiten algunas de sus características constitutivas, llegando a no estar presente para las personas, por lo que las representaciones sociales se construyen por omisión de estas características. La razón de este proceso es que si las características ocultas se hacen presentes, podrían ser una amenaza de la ideología del grupo social específico en el que se construyen, de forma que la para lidiar con la realidad se niega su

existencia, de manera inconsciente e involuntaria por las personas.

En este sentido, Castorina y Barreiro (2010) nos hablan del *proceso de individuación* de las representaciones sociales, de la necesidad de unir la Psicología Social con la Psicología del Desarrollo, para clarificar el proceso por el que las personas adquieren sus propias representaciones, o se apropian de las producidas en la interacción social, y cómo estas representaciones inciden en sus conductas individuales.

Estos autores nos indican que el primer acercamiento hacia el *proceso de individuación* en las representaciones sociales fue a partir de las ideas de Moscovici (1990, 2001), quien pensaba en la Psicología del desarrollo y en la Teoría de las Representaciones Sociales como dos perspectivas, dentro de la misma disciplina, ya que señaló que aunque las representaciones sociales derivan de la interacción social, están relacionadas con la experiencia personal. No obstante, Moscovici siempre diferenció las representaciones sociales con las representaciones de cada persona, por lo que no se considera que atendiera específicamente al proceso de individuación.

Castorina y Barreiro (2010) nos abordan dos enfoques que podrían relacionarse, para tratar el *proceso de individuación* de las representaciones sociales, desde el marco de la Teoría de las Representaciones Sociales: la construcción cognitiva de Duveen y la teoría del *enablement* (posibilitamiento) de Valsiner.

Las describimos brevemente a continuación, porque creemos que estas ideas pueden servir de guía para nuestro estudio de las *representaciones*. Sin embargo, no hacemos un detenimiento exhaustivo en ellas, porque en la presente tesis, nos interesa fundamentalmente conocer las *representaciones* de las y los estudiantes, sin determinar previamente una posible unión entre las ideas individuales y sociales.

En caso de que sí hubiera esta unión, consideramos que estudios posteriores deberían

partir de las teorías que nos apuntan Castorina y Barreiro (2010), fundamentalmente de las bases de la teoría del *enablement* de Valsiner, que comentamos a continuación.

Duveen (1997, en Castorina y Barreiro, 2010) desde la Psicología Social y siguiendo las ideas de Moscovici, pero utilizando la Psicología del Desarrollo como instrumento, nos presenta la individuación como el proceso de construcción de la identidad de cada niño o niña, desde una posición social particular, lo que supone una articulación de los niveles de *ontogénesis*, *sociogénesis* y *microgénesis* (Castorina y Barreiro, 2010) que comentamos en el apartado 2.2.1, para describir la forma en que las personas se apropian de las representaciones sociales. Sin embargo, no se posiciona desde la perspectiva individual de niñas y niños.

Valsiner (2003a y 2003b), con su teoría del *enablement*, desde el enfoque de la Psicología Cultural del Desarrollo, se centra en la experiencia de cada persona considerando a las representaciones sociales como instrumentos que regulan la conducta individual. Por tanto, Valsiner al contrario que Duveen, sí se ocupa del origen individual de las representaciones sociales, pero cambiando la forma de entender algunos conceptos de la Teoría de las Representaciones Sociales, como los de *anclaje* y *objetivación* que los interpreta en términos intrapsicológicos, distanciándose de los psicólogos sociales y hablando de representación social individual, como la forma particular que toma una representación social en cada persona.

Estas dos perspectivas constituyen una aproximación muy importante a la futura interdisciplinariedad (Psicología del Desarrollo con Psicología Social), pero pensamos que aún hace falta análisis más profundos que den cuenta de la complejidad de la unión de lo individual con lo social y creemos que nuestra definición del concepto de *representaciones*, puede llevar un acercamiento a la superación de esta dicotomía individual-social. El hecho de no colocar el adjetivo de “sociales” a las representaciones, ayudará a que se piensen estas ideas como un proceso dinámico, que debe estudiarse desde ambas perspectivas.

Capítulo 3.
Estudios de representaciones de Justicia Social

“La democracia empieza con la conversación”

(John Dewey, 1949)

Como hemos visto en el capítulo anterior, se pueden estudiar las ideas de las personas, partiendo de diferentes conceptos (representaciones, representaciones sociales, teorías implícitas, *habitus*, ideologías, etc.), que nos llevan a enfocar las investigaciones según distintos modelos y métodos.

Tras la revisión exhaustiva de estos conceptos, métodos y principales modelos de investigación, y la descripción de nuestro enfoque determinado, en este capítulo pretendemos focalizar en el estudio de las ideas de las personas acerca de la Justicia Social. Dado que no han existido estudios anteriores que usaran el término *representaciones*, para investigar las ideas de las personas en la línea de nuestro enfoque, hemos seleccionado para el presente capítulo, aquellos estudios que versan sobre las ideas de las personas acerca de la Justicia Social, que tienen relación con nuestro uso del término *representaciones* (en cuanto a que son ideas de las personas ante situaciones concretas de injusticia o desigualdad), aunque los diferentes autores señalaran otros conceptos, especialmente el de representaciones sociales.

Para ello, dividimos el capítulo en dos apartados principales (3.1. y 3.2.). En el apartado 3.1., comentamos cuatro estudios acerca de las ideas de justicia en niños/as y adolescentes, mientras que en el apartado 3.2., nos centramos en tres temáticas concretas relacionadas con las tres dimensiones de la Justicia Social según nuestro enfoque (Redistribución, Reconocimiento y Representación). Así, destacamos aquellos estudios relacionados con la Redistribución de recursos en las escuelas, la Representación como participación de las y los estudiantes en sus centros educativos y el Reconocimiento de la diversidad familiar.

En cada apartado, especificamos el motivo de incluir los estudios concretos, teniendo presente la posible relación con nuestros estudios empíricos (capítulos 4 y 5) de la tesis, que se centran en las representaciones de Justicia Social, de niñas y niños.

3.1. Estudios de representaciones de justicia en niños/as y adolescentes

Como señalamos al inicio de este capítulo, en este apartado comentamos cuatro estudios de representaciones de justicia en niños/as y adolescentes.

Concretamente, describimos algunas de las investigaciones de Barreiro (2012, 2013a y 2013b), que versan sobre las representaciones de justicia en niños/as y adolescentes argentinos/as, y el estudio de Grayman y Godfrey (2013) que nos habla de las actitudes de Justicia Social en adolescentes estadounidenses.

Los estudios de Barreiro (2012, 2013a y 2013b) nos resultan especialmente interesantes en cuanto a que nos acercan el conocimiento del proceso de desarrollo en la construcción de representaciones de la justicia, en niños/as y adolescentes. En este sentido, veremos cómo la autora establece una unión entre lo individual y lo social para hablarnos de la *ontogénesis* de las *representaciones sociales* de justicia (Barreiro, 2013a), de la *creencia en un mundo justo* (2013b) y del desarrollo de las *justificaciones del castigo* (2012), realizando entrevistas mediante el método clínico piagetiano, a 216 estudiantes de entre 6 y 17 años.

Por otra parte, nos parece adecuado conocer también investigaciones que utilicen técnicas cuantitativas para el estudio de las representaciones, como es el caso del trabajo de Grayman y Godfrey (2013), quienes nos relatan las *actitudes* de las y los adolescentes estadounidenses hacia la Justicia Social, definidas estas como creencias y juicios sobre la igualdad social, que son compartidas por un grupo. Como puede observarse, esta definición se asemeja al concepto de representaciones sociales.

Además, consideramos significativo el hecho de que las autoras al señalarnos el término *actitudes*, postulen una relación entre estas creencias y las conductas de las y los adolescentes. Pensamos que esta relación es muy posible, y por tanto, uno de los motivos fundamentales de conocer las representaciones de Justicia Social en las personas sería anticiparnos

a las posibles conductas que se puedan derivar de estas y viceversa, es decir, a partir de las conductas de las personas, poder tener un conocimiento de las representaciones de Justicia Social que subyacen a estas.

Igualmente, destacamos este estudio porque nos proporciona un conocimiento acerca de las actitudes de las y los adolescentes sobre Justicia Social en diferentes ámbitos (educativo, ante desigualdades raciales o de género, y de responsabilidad del gobierno), y nos marca la diferencia entre estas actitudes en adolescentes, en cuanto a principios abstractos o situaciones concretas de Justicia Social. Como veremos, parece que las y los adolescentes tienen mayor dificultad en proponer soluciones concretas ante problemas de desigualdad, postulándose desde principios abstractos de Justicia Social, lo que resalta la necesidad de plantearles situaciones concretas de desigualdad e injusticia y posibles soluciones, proceso que llevamos a cabo en nuestros estudios empíricos de la presente tesis.

Procedemos a explicar estos cuatro estudios, comenzando por los estudios de Barreiro, en el siguiente orden: *ontogénesis* de las representaciones sociales de justicia (Barreiro, 2013a), *creencia en un mundo justo* (2013b) y desarrollo de las *justificaciones del castigo* (2012), y finalizando el apartado con el estudio de Grayman y Godfrey (2013).

En cuanto a su estudio acerca de la *ontogénesis* de las representaciones sociales de justicia (Barreiro, 2013a), el interés residió en conocer cómo se representan la justicia niños/as y adolescentes en situaciones cotidianas, para intentar explicar el proceso de conceptualización de las personas, mediante el que se apropian y reconstruyen los conocimientos colectivos (la ontogénesis).

Así, en las entrevistas se pedía a niños/as y adolescentes que contaran situaciones que habían visto u oído que les parecieran justas o injustas, preguntándoles porqué creían que esa

situación era justa o injusta. Se identificaron tres tipos básicos de representaciones de la justicia:

Representación utilitaria: justicia como felicidad para todas las personas, en la línea de la ética utilitarista de Bentham de 1789 (citado en Barreiro, 2013a), por la que la justicia es la mayor felicidad para el mayor número de personas.

Representación retributiva: justicia como la relación entre la acción hecha y el castigo o recompensa recibidos por ello, dependiendo del tipo de acción. Esta justicia cuenta con la función de corrección de la acción pasada, pero no considera las consecuencias futuras de los resultados de esa acción. Sobre este marco, se pueden encontrar enfoques análogos en la justicia correctiva de Aristóteles, en 1970 (citado por Barreiro, 2013a) o mediante la ética retributiva de Kant o Hegel descrita en 2008 por Villacañas (citado por Barreiro, 2013a).

Representación distributiva: justicia como distribución adecuada de recursos, con argumentos de tipo: “*Es justo porque todos tenemos lo mismo*”. Esta representación, sigue las ideas de Rawls (1971), de justicia equitativa, de forma que se apliquen las normas de manera igualitaria a todas las personas, pero teniendo en cuenta que pueden partir de diferentes situaciones, lo que legitimaría las acciones de discriminación positiva hacia los menos favorecidos.

Se encontró que estas tres representaciones básicas están presentes en todos los sujetos y no se abandonan en el proceso de desarrollo. La representación retributiva parece incrementar con la edad, siendo la más utilizada a partir de los 10 años, mientras que la representación distributiva es la menos señalada por todos.

Estos resultados contradicen la idea de los estudios de psicología del desarrollo, fundamentalmente de Piaget de 1932 y Kohlberg de 1976 (citado en Barreiro, 2013a). En dichos

estudios, se entendía que la representación retributiva se abandonaba en el desarrollo del pensamiento autónomo, mientras que la distributiva se adquiría en el pensamiento moral más racional, como consecuencia de este desarrollo.

Barreiro (2013a) nos indica que el aumento de la representación retributiva con la edad, puede explicarse a través de los resultados de algunos estudios empíricos realizados con muestras argentinas, como el de Morais Shimizu y Stefano Menin de 2004, que nos descubren que la representación social *hegemónica* (Moscovici, 1988) de la justicia tiene un significado retributivo e institucional. Además, posteriormente a esta postulación, la autora corrobora esta idea en un estudio sobre el significado de la justicia y la relación de este entre la prensa argentina y sus lectores (Barreiro et al., 2014), donde se observa cómo la prensa argentina tiende a difundir los significados retributivos de la justicia, exigiendo castigos más duros para que los criminales restablezcan el orden social. Además, parece existir una organización mutua entre la representación social de la justicia difundida por el periódico de mayor circulación y las de sus lectores (en la investigación, estudiantes universitarios).

Se puede sugerir entonces que niños/as y adolescentes se apropian de una representación social de justicia retributiva durante el proceso de socialización, como agentes activos y reconstructivos en el proceso.

Los resultados de Barreiro (2013a) apuntan también a que el proceso de creación de significado de la justicia no ocurre debido a un conflicto entre representaciones contradictorias, sino que podría ser un resultado de la coexistencia de significados diferentes que no son opuestos, no reemplazando el nuevo por el antiguo.

Igualmente, es plausible suponer que la justicia distributiva es una *representación emancipada* (Moscovici, 1988), resultante de la circulación del conocimiento en un grupo

minoritario, con la posibilidad de desafiar las representaciones hegemónicas retributivas que legitiman el orden social.

Teniendo en cuenta esta posibilidad de representación emancipada de la justicia distributiva, parece importante atender a la necesidad de reconsiderar los procesos constructivos individuales en los juicios morales de manera contextualizada en situaciones que las personas vivan diariamente, en lugar de realizar investigaciones atendiendo sólo a valores distributivos de la justicia descontextualizados, tal y como ya apuntaron Barreiro y Castorina (2012).

Por otro lado, el estudio de Barreiro (2013a) encontró que a partir de los 9-10 años aproximadamente, niños y niñas tendían a dar explicaciones dinámicas del proceso que les permiten hacer elaboraciones más complejas y abstractas, de manera que las tres representaciones básicas se integran, dando lugar a cuatro nuevas representaciones:

Representación utilitaria dentro de la situación de distribución (*“es justo porque todos tenemos lo mismo y así somos felices todos”*)

Representación distributiva dentro de situación de retribución (*“es justo castigarle/premiarle por lo que ha hecho, porque todos debemos tener lo mismo, es decir, todos debemos seguir las mismas reglas igualitarias entre todos los miembros del grupo...”*)

Representación utilitaria dentro de situación de retribución (*“es justo castigarle/premiarle, porque así todos somos felices”*)

Representación utilitaria dentro de situación de retribución/distribución (*“es justo castigarle/premiarle y tratarles igual, porque es la norma, y porque así todos somos felices...”*).

Esas representaciones más complejas proporcionan no sólo una definición de justicia (por ejemplo, la justicia es la gente que vive felizmente), sino también un método para lograrlo (por ejemplo, administrar castigos o recompensas según los méritos personales). Igualmente

te remiten a un campo más amplio del fenómeno, ya que se refieren a los sistemas sociales en general o al funcionamiento institucional e implican diferentes roles individuales y sociales más allá de la experiencia personal directa.

Por tanto, el proceso de conceptualización dentro de la *ontogénesis* de las representaciones sociales de justicia parece implicar la construcción de novedades condicionadas por dos tipos de restricciones diferentes: sociales y cognitivas (Castorina y Faigenbaum, 2002, citado en Barreiro, 2013a). En cuanto a la social, Barreiro (2013a) nos habla de la orientación social del proceso de significación de la persona (Bang, 2009, en Barreiro, 2013a), que permite pensar la justicia en términos retributivos, incapacitando otros posibles significados como la distribución.

Por su parte, la restricción cognitiva, refiere a que las personas reconstruyen o entienden la representación social de la justicia de acuerdo con sus posibilidades de pensamiento (Castorina, 2010; Duveen y Lloyd, 1990).

Esas relaciones dialécticas entre el proceso de desarrollo y las limitaciones sociales o personales ponen de relieve la necesidad de llevar a cabo investigaciones empíricas que consideren los marcos teóricos y metodológicos tanto de la Psicología del Desarrollo como de la Psicología Social.

Tras detallar el estudio de Barreiro (2013a) acerca de la *ontogénesis* de las representaciones sociales de justicia, procedemos a explicar el segundo estudio de Barreiro (2013b) que indicábamos, acerca del proceso de apropiación de la *creencia en el mundo justo*.

En dicho estudio, se les preguntó a las y los estudiantes por sus argumentos para justificar sus decisiones personales sobre tres narraciones, y luego se les leyó la frase: “*en la vida, cada uno tiene lo que se merece*”, preguntándoles su opinión al respecto de esta.

Las narraciones son las siguientes:

Primera: *"Un niño se porta muy mal. No escucha a su madre y se burla de sus compañeros de clase. Un día, se fue a dar un paseo y cuando cruzaba un puente sobre un arroyo, el puente se rompió y cayó al agua. ¿Por qué crees que el puente se rompió?"*

Segunda: *"Una tarde, en el gimnasio, un muchacho se estaba burlando de un niño más pequeño, porque no podía levantar mucho peso, diciéndole que no servía para nada. Entonces, el chico más pequeño fue a casa llorando. Cuando el chico más grande fue a preparar las pesas para hacer el ejercicio, una pesa cayó sobre su pie y le tuvieron que llevar al hospital a toda prisa. ¿Por qué crees que el chico fue herido?"*

Tercera: *"Un día, un niño iba a jugar al fútbol con sus amigos. Cuando llegó al lugar donde iban a jugar, se dio cuenta de que en el camino había perdido su reloj. Jugaron al fútbol, uno de sus amigos dio muy fuerte al balón y quedó atascado en lo alto de un árbol. Como estaba tan alto, nadie quería bajarlo, y el dueño del balón se puso muy triste, porque tenía miedo a las alturas. Entonces, el chico que había perdido el reloj decidió ayudar. Se subió al árbol y cogió el balón. Cuando terminó de jugar al fútbol, de camino a casa, se encontró con su reloj. ¿Por qué crees que el chico encontró su reloj?"*

Como ya argumentamos, la Teoría sobre la Creencia del Mundo Justo (Lerner, 1980) propone que las personas necesitan creer en el mundo como un lugar justo, donde las personas obtienen efectos positivos o negativos acordes a su comportamiento (Lerner y Clayton, 2011, en Barreiro, 2013b). Esto puede parecer positivo, porque fomenta el esfuerzo: *"hago el bien y tendré bien"*, pero produce muchos más efectos negativos (no nos preocupamos por los que no tienen tanto, *"porque será que no lo merecen"*, se culpabiliza al desgraciado de su desgracia).

Los resultados indicaron tres tipos de argumentos principales en las respuestas de niñas y niños: *argumentos sobre creencia del mundo justo* (creencia de que el mundo es un lugar justo, donde todas las personas durante la vida obtienen lo que se merecen), *argumentos por azar* (Las cosas en la vida ocurren porque sí, o por casualidad. Lo bueno o malo de la vida no está relacionado con las acciones de las personas) o *argumentos oscilantes* (que alternan los dos argumentos anteriores: creencia del mundo justo y argumentos por azar, dentro del mismo discurso, generando una polifasia cognitiva).

Dentro de los argumentos sobre *creencia del mundo justo*, se encontraron tres modos:

Creencia del mundo justo por justicia inmanente: Idea de que la justicia está intrínca-da en la naturaleza, de modo que cada uno obtiene lo que se merece, porque los objetos o la naturaleza premian o castigan las buenas o malas acciones respectivamente.

Creencia del mundo justo por reciprocidad social: Idea de que las personas consiguen que sean justos con ellos, porque previamente estas han sido justos con los otros. Son justifi-caciones que muestran un pensamiento basado en la reciprocidad social y que implican cooperación y relaciones de respeto mutuo, permitiendo que las personas conceptualicen al otro y a sí mismos con agentes con intenciones y objetivos morales, como parte de una red de relaciones sociales (Delval y Kohen, 2012, citado en Barreiro, 2013b), capaces de predecir el comportamiento de los demás, basándose en sus acciones previas (Pasupathi y Wainryb, 2010, en Barreiro, 2013b)

Creencia del mundo justo por mérito personal: Idea de que lo que ocurre en la vida es el resultado de actos individuales o atributos personales, tales como el esfuerzo, el cuidado, la responsabilidad, etc.

En los *argumentos oscilantes* se proporcionaban argumentos por azar combinados con argumentos de creencia del mundo justo, en estos tres modos (justicia inmanente, reciprocidad social o mérito personal).

Los y las estudiantes de menor edad, dieron mayores respuestas de creencia del mundo justo, por justicia inmanente, mientras que aquellos/as de mayor edad, dieron fundamentalmente argumentos oscilantes, sobre todo con justicia inmanente. No obstante, los argumentos sobre la creencia del mundo justo se dieron en todas las edades.

En un estudio anterior de la autora, (Barreiro, 2008) se halló además que los y las estudiantes pertenecientes a familias con mayor nivel educativo, otorgaban mayores respuestas sobre creencias del mundo justo, lo que puede indicarnos que la Creencia del Mundo Justo es un saber producido colectivamente, un objeto de conocimiento que se presenta de manera diferente a las personas dependiendo del grupo social al que pertenezcan (Furnham, 2003).

Esto último, lo enlaza la autora (Barreiro, 2015) con la teoría del núcleo central de Abric (1993) en una investigación con estudiantes universitarios, en el que relaciona la Creencia del Mundo Justo, con la representación social de la justicia, de manera que el núcleo central de dicha representación nos ofrece una *representación hegemónica* de la justicia como algo estable y compartida por distintos grupos sociales (se da una concepción retributiva de la justicia en todas las personas estudiadas). En cambio, existen elementos periféricos que determinan cómo se percibe la justicia específicamente en cada grupo determinado, obteniendo como resultado que estudiantes con menores niveles de creencias del mundo justo entienden la justicia como institución social con un orden regulado, mientras que estudiantes con mayores niveles de creencias del mundo justo, comprenden a la justicia como una ley externa al funcionamiento cotidiano de la sociedad.

En el estudio que nos ocupa (Barreiro, 2013b), dentro de la creencia del mundo justo, se proporcionó una progresión de los argumentos, de manera que las y los estudiantes más pequeños, argumentaban con justicia inmanente, los de edad media con reciprocidad social, y los mayores con mérito personal.

Los resultados obtenidos parecen señalar lo contrario a lo que algunos autores habían declarado (Dalbert, 2010 y Lerner, 1998, citados en Barreiro, 2013b), en relación con la justicia inmanente al verla como una justicia inmadura o temprana. Sin embargo, la justicia inmanente en el estudio no aparece como una inmadura o temprana versión de la creencia del mundo justo, sino que aparece como un camino para justificar la creencia del mundo justo (Barreiro, 2008) que en algunos casos, se utiliza incluso en los argumentos de las y los adolescentes. Por tanto, Barreiro (2013b) nos indica que estos resultados corroboran los obtenidos en estudios previos, como el de Callan, Sutton y Davole de 2010 y el de Raman y Winer de 2004 (citados en Barreiro, 2013b), donde se aprecia que la justicia inmanente no desaparece con el desarrollo cognitivo.

Asimismo, la creencia del mundo justo está presente en todo el proceso de desarrollo cognitivo, desde los 6 a los 17 años, de manera que las justificaciones más complejas de la creencia del mundo justo (hacia mérito personal) aparecen cuando hay un incremento en el grado de diferenciación entre uno mismo y el mundo, al tiempo que se da una transferencia desde los objetos abstractos hasta los cambios intersubjetivos de la sociedad como un todo. Esto es, los argumentos utilizados por los y las estudiantes para justificar su creencia del mundo justo se complejizan con el desarrollo, lo que nos indicaría un proceso de reconstrucción individual y no una simple apropiación de un saber externo. Por tanto, la creencia del mundo justo no actuaría solamente como una condición previa social transmitida de genera-

ción en generación, sino que operaría dentro de la hipótesis de la autonomía de las personas sobre la Justicia Social del mundo.

Finalmente, comentamos el tercer estudio de Barreiro (2012) que avanzábamos, acerca del desarrollo de *las justificaciones del castigo*. En el mismo, las y los estudiantes tenían que leer dos narrativas en las que un niño transgrede una norma de la vida cotidiana, impuesta por una autoridad o por un compañero, y a partir de ello, se les preguntaba: “¿cómo habría que castigar al chico de la historia para que el castigo fuera justo?”, “¿por qué ese castigo es justo?”. Después, se les ponían cuatro castigos propuestos por niños/as de su edad, para que eligieran cuál les parecía más justo, en caso de que alguno les pareciera justo y por qué.

Se encontraron cuatro tipos de justificaciones del castigo:

Retribucionistas: Se justifica el castigo en razones de justicia. El castigo es justo porque la persona hizo un daño, siendo de suma importancia la proporción entre el daño causado por la falta y el daño que infligirá el castigo para considerarlo justo (“¿por qué es justo?”: “porque rompió el adorno/porque contó un secreto suyo/porque él hizo lo mismo”).

Utilitaristas: Justifica el castigo, basándose en su utilidad futura, para la sociedad o para la persona que cometió la falta. Puede tener dos tipos de finalidad:

Finalidad preventiva: El castigo es justo porque evita que la persona vuelva a hacer daño, quitándole el acceso a los medios de los que se valió para hacerlo (“que no pueda alcanzar la pelota, para que no rompa nada”)

Finalidad resocializadora: El castigo es justo porque evita la reincidencia por medio de la educación del ofensor (“para que aprenda a no jugar dentro de la casa”)

Mixtas: Una combinación de retribucionista y utilitarista. El castigo es justo porque la persona hizo un daño y porque garantiza que no cometa nuevamente el daño (de manera preventiva o resocializadora).

Los resultados indicaron diferencias en la edad, pero no en género ni en nivel educativo de los padres de las y los estudiantes.

Niños y niñas de menor edad tienden a dar más justificaciones retribucionistas, mientras que aquellos/as de mayor edad, suelen recurrir a justificaciones mixtas. Dentro de las justificaciones utilitaristas, en los de menor edad prima la finalidad de prevención, mientras que en los y las adolescentes, la resocialización del agresor.

No obstante, al igual que en los dos estudios previos descritos de Barreiro: sobre la ontogénesis de las representaciones de justicia (2013a) y acerca de la creencia del mundo justo (2013b), ningún tipo de argumento se abandona con el desarrollo, de manera que se dan las distintas justificaciones en todas las edades, por lo que parece que ningún tipo de castigo tiene mayor validez frente a los otros. Esto podría relacionarse con el hecho de que niños y niñas parecen elegir las formas de castigo que se han ejercido sobre ellos/as, como ya se observó en el estudio de Abduca, Ainora y Pérez, de 2010 (citado por Barreiro, 2012).

Además, al intentar dar sentido al mundo, se apropian de los conocimientos construidos por los grupos sociales para resolver los distintos problemas surgidos a lo largo de la historia, a través de las representaciones sociales. Estas representaciones están también en los argumentos utilitaristas y mixtos, en los que se plantea la utilidad futura del castigo. Así, nuevamente parece que los procesos individuales y los sociales del desarrollo del conocimiento no son excluyentes, sino que se alternan, para dar justificaciones de lo que ocurre en el mundo.

Por último, exponemos el estudio de Grayman y Godfrey (2013), que pretendió conocer las actitudes de adolescentes estadounidenses hacia la Justicia Social, a través de medidas cuantitativas con la selección de varios ítems concretos de escalas diferentes, que dieron lugar a cuatro campos de investigación: desigualdad de oportunidades educativas, responsabilidad del gobierno de las desigualdades, desigualdades raciales y desigualdades de género. Dentro de los hallazgos obtenidos con el estudio, destacamos a continuación los que nos resultan más relevantes.

En primer lugar, se obtuvo que los y las adolescentes con madres que poseen un mayor nivel educativo, tendían a expresar actitudes más cercanas a la Justicia Social, por lo que se hace necesario ver cómo incide la formación educativa en la transmisión e identificación de valores propios de la Justicia Social.

Además, la mayoría hablaba de la necesidad de igualdad en cuanto a las oportunidades educativas, y por raza y género, pero sólo la mitad aproximadamente incidía en la necesidad de que el gobierno se responsabilizara de las necesidades económicas de las personas. Parece que los jóvenes perciben las desigualdades pero no entienden al gobierno como responsable o representante de sus demandas.

Las y los adolescentes respaldaron con mucha más frecuencia, principios abstractos de Justicia Social, en lugar de soluciones concretas que promuevan esta Justicia Social (como podría ser, hablar de responsabilidad del gobierno en desarrollar programas que contribuyan a reducir la desigualdad). Pueden comentar que existe desigualdad y que es importante trabajar hacia la igualdad, pero les resulta más difícil pensar en ejemplos concretos. Creemos por tanto fundamental, que para conocer en totalidad las actitudes de las personas hacia la Justicia Social, debemos investigar con ejemplos de situaciones concretas de desigualdad, para facilitarles que se pongan en la situación y puedan dar respuestas más cercanas a lo que harían en

dichas situaciones. Este tipo de situaciones concretas, son las que como veremos, utilizamos en los estudios empíricos de esta tesis.

Por otro lado, las adolescentes mostraron una actitud de apoyo a la Justicia Social, mayor que la de los adolescentes, pero al mismo tiempo, ellas percibieron que existía menos desigualdad en las oportunidades educativas, que lo que percibieron ellos. La primera parte de este resultado podría explicarse por la forma de enseñanza de niños y niñas, ya que se suele enseñar a niñas más labores de cuidado, y a niños, a ser más agresivos (Fridkin y Kenney, 2007, en Grayman y Godfrey, 2013). Y en cuanto a la menor percepción de las desigualdades de oportunidades educativas en las adolescentes, Grayman y Godfrey (2013) apuntan, basándose en estudios previos, a que podría ser que en ellas no se ve tanta desigualdad en estas oportunidades, como en ellos, y en ocasiones, tiende a darse un trato preferencial hacia ellas, en las escuelas.

El contexto también parece influir en las actitudes hacia la Justicia Social, de manera que el noreste de Estados Unidos hubo más acuerdo con la responsabilidad del gobierno, de las necesidades económicas de las personas, frente a la zona central, lo que puede relacionarse con las diferencias entre los partidos políticos que gobernaban cada estado, siendo en el noreste, el partido demócrata, que se considera más abierto hacia la Justicia Social.

En cualquier caso, los cuatro estudios descritos en este apartado (Barreiro, 2012, 2013a, 2013b y Grayman y Godfrey, 2013) nos hacen ver la importancia de conocer el desarrollo de las ideas de las personas acerca de las desigualdades y su relación en el contexto social, de manera que es posible hacer una aproximación acerca de qué situaciones (género, contexto, educación, etc.) pueden estar influyendo en que las personas se posicionen más cercanas o menos, a la Justicia Social. Dicha aproximación resultará de gran utilidad en la

educación crítica de niñas y niños, para diseñar programas que promuevan situaciones que den lugar a representaciones más cercanas a la Justicia Social.

3.2. Estudios de Justicia Social por dimensiones.

Tal y como avanzábamos, en este apartado nos centramos en las dimensiones de la Justicia Social según nuestro enfoque: Redistribución, Reconocimiento y Representación, para abarcar tres temas principales. Así, en el punto 3.2.1. comentamos la redistribución de recursos en las escuelas, concretando en la planificación y desarrollo de las excursiones escolares, en el 3.2.2. enfocamos la representación como participación escolar de las y los estudiantes, y en el 3.2.3. focalizamos el reconocimiento hacia la diversidad familiar, detallando en la definición del concepto de familia y cómo se representan niños y niñas, las familias homoparentales y familias con padres separados.

Estas tres temáticas nos parecen importantes para conocer las representaciones de Justicia Social de niñas y niños y las consideramos como ejemplos adecuados de cada dimensión.

Asimismo, creemos que resultan apropiadas para analizar cada dimensión a través de dichas representaciones, ya que son fáciles de comprender por las y los estudiantes, al estar muy enfocadas en casos concretos, cercanos y que despiertan su interés, como veremos en los estudios empíricos de la presente tesis.

En consecuencia, nos parece que son temáticas de actualidad y relevancia, sobre las que sería conveniente avanzar en el análisis de las representaciones de Justicia Social de niñas y niños.

Queremos aclarar que como ya se ha indicado, desde nuestro enfoque de la Justicia Social, entendemos a las tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación) fuertemente relacionadas, de manera que para las temáticas investigadas,

al igual que para muchos ámbitos de la Justicia Social, pueden utilizarse varias de estas dimensiones, o todas, ante una situación de injusticia, no necesariamente de la misma manera o con la misma intensidad.

Por tanto, hemos colocado estas temáticas por dimensiones (Redistribución para las excursiones, Representación como participación de las y los estudiantes en la escuela y Reconocimiento para la diversidad familiar), porque pensamos que son las dimensiones que más representan a cada una de ellas. No obstante, tenemos presente la posibilidad de que puedan tratarse desde las otras dimensiones, como además, veremos especialmente en el Estudio 2 de esta tesis, desarrollado en el Capítulo quinto, donde analizaremos estas temáticas, para conocer en profundidad las representaciones de niñas y niños sobre la Justicia Social. El orden de los estudios por dimensiones colocando en primer lugar la Redistribución, después la Representación y por último, el Reconocimiento, se debe a que es en ese mismo orden como se llevaron a cabo las entrevistas y los análisis posteriores de nuestro segundo estudio empírico, que reflejamos en el Capítulo quinto, con dilemas específicos de cada temática (Redistribución de recursos en un caso de excursión escolar, Representación en un caso de participación de los/las estudiantes como representantes de su clase y Reconocimiento de la diversidad familiar, por parte de niños/as).

3.2.1. Un caso de Redistribución: Excursiones escolares.

Creemos que estudiar los modos de redistribución de recursos en las escuelas es fundamental, puesto que estas son una de las estructuras principales implicadas en la formación de niños y niñas, y la manera en que tienen sus escuelas de repartir estos recursos, influirá en su forma de pensar sobre lo que es justo o injusto (Dar, Erhard y Resh, 1998) y en sus actitudes, frente a situaciones de desigualdad de riqueza. Si las y los estudiantes nunca han visto compañeros/as en situación de desigualdad, o nunca han observado que se propongan solu-

ciones en la escuela al respecto, será difícil que puedan plantearse maneras de actuar, ante las injusticias.

Al igual que Resh y Sabbagh (2016) nos parece urgente la necesidad de conocer qué tipo de recursos educativos se están aplicando y bajo qué principios, que actualmente están dependiendo de decisiones políticas. Sólo acercándonos a la realidad de las escuelas, podremos desarrollar propuestas y actuaciones para mejorar aquellas situaciones de injusticia que se estén dando.

Consideramos por tanto muy oportuna la aportación de Resh y Sabbagh (2016), que siguiendo las ideas de Walzer (1993) con relación a las esferas de justicia, plantean la Educación como una esfera de justicia e indican cinco *subesferas en la distribución de recursos educativos*, de nivel macro a micro, que desarrollaremos a continuación. La investigación sobre distribución en las escuelas en estas cinco subesferas, se debe dar a través de tres cuestiones fundamentales, que son:

- 1) La identificación de los principios y reglas que están regulando la distribución de los recursos educativos en las escuelas a nivel individual y grupal, viendo si operan bajo normas de justicia igualitaria (mismos recursos para todos), según el mérito (Beauchamp, 2001) o de justicia equitativa, atendiendo a la necesidad de cada persona (Rawls, 2002).

- 2) El conocimiento acerca de la magnitud de las actuaciones justas, es decir acerca de cuántas de las actuaciones justas de las escuelas, llegan a los ojos de niños y niñas. Como hemos comentado, es crucial que estas actuaciones sean visibles y explícitas para ellos, de manera que puedan enfocar esas prácticas en su vida diaria y en su forma de pensar, lo que a su vez, en la línea de Prilleltensky (2012, 2014) hace que les genere una sensación de bienestar y de motivación por el aprendizaje (Dalbert y Maes, 2002)

3) La investigación sobre las posibles relaciones de las conductas y consecuencias sociales, de las personas que han percibido injusticias en las escuelas, y sus prácticas en estas.

Podemos observar como la primera cuestión, referida a los principios que regulan la distribución, está más relacionada con la justicia distributiva, en cuanto a que su objeto de estudio se basa en qué recursos se dan y qué resultados se obtienen. Y las cuestiones segunda y tercera, referidas a la magnitud y las consecuencias de la distribución respectivamente, tienen más que ver con la justicia procedimental, de la que ya nos habló Prilleltensky (2012, 2014), que da cuenta de los procesos que subyacen a la distribución, de cómo se dan los recursos, lo que concierne a su vez a las dimensiones de Reconocimiento y Representación.

En la Tabla 9 se muestran estas tres cuestiones para la investigación sobre distribución en las escuelas, de manera esquemática.

Tabla 9

Cuestiones para la investigación de distribución en las escuelas (Resh y Sabbagh, 2016)

Cuestiones para la investigación de distribución en las escuelas	
1. Principios	¿Qué principios regulan la distribución de recursos educativos en las escuelas?
2. Magnitud	¿Cuántas de las actuaciones justas de las escuelas llegan a niños/as?
3. Consecuencias	¿Cómo actúan las personas que han percibido injusticias en las escuelas?

A lo largo del recorrido por las cinco subesferas en la distribución de recursos educativos, que nos definen Resh y Sabbagh (2016), veremos cómo se ha tendido a estudiar cada esfera desde una o varias de las cuestiones fundamentales que las autoras indicaron y que se


reflejan en la Tabla 9, siempre estando presente la justicia distributiva y obviando en muchas ocasiones, la justicia procedimental.

Aunque señalan que tiene que tratarse también la justicia procedimental (con las cuestiones segunda y tercera, que proponen), Resh y Sabbagh (2016) argumentan que estas tres cuestiones se proponen como una guía orientativa para la investigación de la distribución en las escuelas, y que la situación y los objetivos de investigación concretos, serán los que determinan qué cuestiones específicas deben estudiarse en cada momento.

En la Tabla 10 mostramos las cinco subesferas de distribución de recursos educativos, que nos proponen Resh y Sabbagh (2016), desde el nivel macroeducativo al microeducativo.

Tabla 10

Subesferas en la distribución de recursos (Resh y Sabagh, 2016)

Nivel macro	Subesferas
	1. Derecho a la Educación
	2. Lugares educativos
	3. Prácticas pedagógicas
	4. Sistema de Evaluación
Nivel micro	5. Relación entre estudiantes y docentes

A continuación, desarrollamos estas cinco *subesferas* de Resh y Sabbagh (2016):

1) El *derecho a la Educación*, es el nivel más global, puesto que refiere a políticas centrales y comprende la justa distribución de acceso a las escuelas para todos y asignación de recursos, atendiendo a las necesidades individuales de cada estudiante.

Como puede deducirse, al hablar de recursos, no nos referimos sólo a los recursos materiales, sino también a aquellos relacionados con el personal de los centros educativos y a las adaptaciones necesarias en las políticas, para la atención personalizada a cada estudiante.

Igualmente, más que la propia inversión en dichos recursos, que en muchas escuelas puede ser similar, debe estudiarse la forma en que se está tratando con dichos recursos y bajo qué políticas, lo que tiene relación con la cuestión 1 de Resh y Sabbagh (2016) de la identificación de los principios y reglas que están regulando la distribución de los recursos educativos en las escuelas. Así, tradicionalmente esta subesfera se ha tratado desde esta cuestión de los principios, mediante una justicia distributiva, obviando la justicia procedimental.

A este respecto, Rizvi y Engel (2009) argumentan que el acceso a la educación, definido solamente en términos de eficiencia de mercado, es incapaz de producir Justicia Social, que desde su punto de vista requiere una lucha contra las consecuencias desastrosas de la globalización neoliberal y el capitalismo corporativo. Los cambios de política en esta globalización han traído desigualdades entre hombres y mujeres, entre diferentes clases sociales y entre naciones. El énfasis excesivo en la eficiencia y la primacía del mercado en todas las esferas sociales, ha ido socavando los objetivos de la Educación para la Justicia Social, de manera que muchas veces, las leyes tienden a favorecer a las personas en los estratos más altos de la sociedad, frente a las de clase media o baja (Stiglitz, 2012). Además, las medidas del capitalismo no son sólo injustas aumentando la brecha social y la desigualdad, sino que han resultado también ineficaces para el conjunto del sistema económico de cada país y su desarrollo (Piketty, 2014, 2015).

Se hace necesario entonces estudiar estas cuestiones de las consecuencias de la magnitud de estas políticas y su consecuencia en las y los estudiantes, relacionando las cuestiones 2 y 3 de Resh y Sabbagh (2016).

Por ejemplo, estas medidas del capitalismo, pueden dar como resultado un perjuicio al derecho a la educación de todos los estudiantes, de manera equitativa, con un reparto desigual de docentes en las escuelas, afectando a aquellos/as estudiantes de zonas más desfavorecidas,

donde los y las docentes se encuentren en peores condiciones (mayores rotaciones, menor formación, etc.). Además, se ha observado cómo las escuelas privadas y la implementación de políticas de libre mercado, lleva a estudiantes a un clima de competición, en lugar de comunicación (Gamoran y Long, 2007).

Mijs (2016) relaciona también esta subesfera con la cuestión 1 de Resh y Sabbagh (2016) acerca de los principios, criticando la noción de meritocracia que siempre ha estado presente en todas las culturas, bajo la creencia común de que el éxito viene determinado por las capacidades y esfuerzos de cada uno. Esta noción persiste a través de una lógica de productividad hacia la maximización de la felicidad o participación democrática, relacionando además la práctica meritocrática con la responsabilidad individual. En la Educación, la idea de meritocracia subyace a la visión de que si las y los estudiantes piensan que serán evaluados y recompensados por el mérito, pondrán mayores esfuerzos y estarán más motivados. El problema surge en los momentos de fracaso de estudiantes, ya que se culpará a la persona de que no se ha esforzado lo suficiente, y lo cierto es que en la vida se plantean obstáculos que no siempre pueden ser superados por la capacidad y esfuerzos personales, por lo que el discurso meritocrático legitima las desigualdades sociales como justamente merecidas.

Asimismo, Mijs (2016) argumenta que las instituciones educativas distorsionan el proceso meritocrático ideal, puesto que las oportunidades de demostrar mérito están determinadas por factores no meritocráticos, que oprimen principios de justicia, necesidad e igualdad, siendo cualquier definición de mérito injusta, dado que favorece a algunos grupos de la sociedad, poniendo en desventaja a otros.

Como tal, la meritocracia puede constituir una barrera más que un camino hacia la igualdad de oportunidades, y sería conveniente de nuevo, investigar la magnitud (cuestión 2) y las consecuencias (cuestión 3) (Resh y Sabbagh, 2016) en estas políticas.

Por ejemplo, se ha constatado cómo las políticas de asignación contrarias a la meritocracia, que aportan mayores recursos hacia las poblaciones más discriminadas, han dado resultados positivos reduciendo las injusticias debidas a las diferencias intergrupales (Kellough, 2005; Sowell, 2004), y reflejando plena participación de las personas históricamente oprimidas. Esto es, cuando se han proporcionado mayores recursos educativos, aquellos/as estudiantes que sufrían desigualdades, al sentirse en una situación justa, han participado en la escuela, del mismo modo que el resto.

2) *Lugares educativos*, a un nivel más local que el anterior, dado que se centra dentro de cada escuela con especificaciones como la selección de las clases, la ubicación de las escuelas, la composición de las y los estudiantes o grupos de aprendizaje, desde una política de integración. Al igual que en la subesfera anterior, esta también se ha estudiado fundamentalmente desde los principios políticos que regulan la asignación de estos lugares (cuestión 1 de Resh y Sabbagh, 2016), sin atender tanto a la magnitud y las consecuencias de dicha asignación.

He aquí el principal obstáculo con el que nos enfrentamos al intentar diseñar lugares educativos donde cualquier estudiante tenga cabida, y es el hecho de que las ideas de Justicia Social en cuanto a lugares de acceso, se ven bloqueadas con las reglas meritocráticas existentes en la sociedad, por las que el progreso de estudiantes en los sucesivos cursos educativos, con frecuencia se basa únicamente en calificaciones reducidas al logro académico, además de que se componen aulas específicas para trabajar con estudiantes que tienen mayores dificultades, lo que pueden suponer medidas disgregadoras para la persona.

La práctica de agrupaciones en aula por niveles de aprendizaje es común en las escuelas, a pesar de que no hay evidencia clara de que fomente la mejora académica de estudiantes (Gamoran y Long, 2007). Por el contrario, algunas investigaciones relacionadas con la mag-

nitud y consecuencias en esa subesfera, han dado cuenta de cómo estas agrupaciones han afectado a las oportunidades de aprendizaje de estudiantes, a sus perspectivas de futuro (Dougherty, 1996, citado en Resh y Sabbag, 2016), así como a la motivación y desarrollo intelectual de las personas desfavorecidas (Cohen, 2000, citado en Resh y Sabbagh, 2016)

Bottia, Giersch, Mickelson, Stearns y Moller (2016) por su parte, analizan esta subesfera, en cuanto a la cuestión de los principios de Resh y Sabbagh (2016), en la relación entre los principios que regulaban la Educación de estudiantes de secundaria y el acceso de estos en el primer curso universitario.

Así observaron que, a pesar del gran avance hacia la justicia en las escuelas, siguen existiendo desigualdades a nivel de los principios de la justicia distributiva en las oportunidades educativas.

Las escuelas públicas secundarias estudiadas por estos autores, ofrecían diferentes oportunidades a estudiantes según el género y los antecedentes raciales (en la distribución de oportunidades de aprendizaje y acceso a diversos recursos en las escuelas), lo que contribuyó a niveles diferenciales de logro en el primer año de los grados universitarios.

Además, dentro de las escuelas secundarias, había diferentes vías académicas que enseñaban a los estudiantes, así como diferencias en la cualificación del profesorado, que llevó a las y los estudiantes a diferentes trayectorias de aprendizaje, influyendo en el rendimiento universitario.

Bottia et. al (2016) remarcan la importancia de que no sólo es necesario una distribución más justa de los principios que regulan la enseñanza y el aprendizaje en el aula, sino que esto debe incluir una mayor justicia en la estratificación étnica, de género y de clase a través de otras instituciones sociales, organizaciones y normas culturales, que haga que se elimine la

desigualdad de manera más general, para poder tener una distribución justa de oportunidades educativas.

Igualmente, en este estudio (Bottia, et al., 2016) podrían investigarse las otras dos cuestiones de Resh y Sabbagh (2016), viendo cómo perciben los y las estudiantes esta distribución desigual en las escuelas secundarias y qué acciones llevan a cabo en consecuencia, que probablemente tengan gran relación con las diferentes trayectorias de aprendizaje y su rendimiento universitario en los distintos grados universitarios.

3) *Prácticas pedagógicas*, en cuanto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las escuelas, que promueven la adquisición de conocimientos y el desarrollo personal de cada estudiante.

Lo que nos interesa de esta cuestión son las prácticas pedagógicas promotoras de la Justicia Social, que han ido emergiendo en los últimos años, y por tanto, las y los docentes desde un papel activo, con una política educativa transformadora, que continúa los ideales de la *educación liberadora* de Freire (1985, 1986, 1992).

Así, las relaciones jerárquicas comienzan a desaparecer (Lawson, Boyask, y Waite, 2013, citado en Resh y Sabbagh, 2016), siendo estudiantes y docentes, agentes para el cambio, lo que promueve que a su vez puedan ser activistas para la Justicia Social (Cammarota y Romero, 2009; Cochran-Smith, 2004; Zeichner, 2009), especialmente en las personas excluidas que darán lugar a una innovación en términos de repensar y cuestionarse la sociedad.

Surgen pues pedagogías transformadoras, como las de Gore (2001, citado en Resh y Sabbagh, 2016) y Lingard, Hayes y Milles (2003, citado en Resh y Sabbagh, 2016), aplicadas a grupos no dominantes, para reforzar su identidad (mujeres, personas del colectivo

LGTBIQ⁵, etc.) que resaltan el fomento de los resultados sociales sobre los meramente académicos, haciendo hincapié en ambientes de clase en el que estudiantes estén integrados y exista un reconocimiento de las diferencias. Igualmente, surgen las posibilidades de que el profesorado pueda compartir sus ideas pedagógicas hacia la Justicia Social en redes sociales (Ritchie, 2012, citado en Resh y Sabbagh, 2016).

Estas prácticas pedagógicas se han estudiado fundamentalmente tanto desde los principios distributivos que las regulan, como desde la percepción de las y los estudiantes (cuestiones 1 y 2 de Resh y Sabbagh, 2016). De este modo, las investigaciones se han tratado también desde la justicia procedimental y no meramente distributiva.

En cambio, parecen necesarios estudios en profundidad acerca de qué consecuencias tienen las prácticas pedagógicas a medio y largo plazo, en el sentido de hasta qué punto las prácticas promotoras de la Justicia Social generan condiciones que puedan considerarse justas, y llevan a las y los estudiantes a ser socialmente justos.

4) *Sistema de evaluación.* Es común que la evaluación de las y los estudiantes se realice de una manera estandarizada, jerárquica y basando sus resultados en éxitos académicos.

⁵Hemos decidido utilizar el término LGTBIQ en la presente tesis, por resultarnos el término más integrador que actualmente se está usando tanto por los miembros del colectivo, como por las personas ajenas, que luchan por sus derechos. Así, englobaríamos a las personas lesbianas, gays, transexuales, bisexuales, intersexuales y queer, integrando en estas últimas, a todas aquellas personas que no se identifican con un género u orientación sexual determinado o estático y que entienden su sexualidad en términos más amplios que las etiquetas específicas establecidas hasta el momento. No obstante, somos conscientes de que pueden existir otras identidades (asexuales, pansexuales, etc.), cuya frecuencia en las escuelas y la investigación al respecto nos es desconocida, siendo necesarios estudios que determinen su nivel de inclusión-exclusión en la sociedad y su puesta en marcha de medidas concretas de apoyo.

cos, lo que da como resultado que muchos estudiantes sientan a la escuela como una fuente de injusticias.

Sin embargo, están surgiendo nuevas investigaciones que tratan de ver los efectos personales y sociales que tienen estos métodos de evaluación académicos, poniendo el interés en cómo es percibido por los y las estudiantes (cuestión de la magnitud, de Resh y Sabbagh, 2016).

Asimismo, desde esta percepción de las y los estudiantes, se investigan los principios bajo los que se regulan los sistemas de evaluación, observando las consecuencias en el alumnado (cuestiones primera y tercera de Resh y Sabbagh, 2016).

Por ejemplo, Berti, Molinari y Speltini (2010, citado en Resh y Sabbagh, 2016) sugieren que la percepción de injusticia en estudiantes afecta en su identificación con la escuela y la clase, así como en el diálogo con docentes.

Por su parte, Gogard (2012, citado en Resh y Sabbagh, 2016) encontró que para percibir a la escuela como un lugar justo, lo que más influye son las experiencias de justicia que hayan vivido en esta.

Y en cuanto a las creencias de un mundo justo, Peter y Dalbert (2010) encontraron que esta creencia en estudiantes se da cuando el clima en la escuela está mediado por experiencias de justicia con docentes, incluyendo aquellas que se relacionan con los procesos de evaluación.

5) *Relación entre estudiantes y docentes*, siendo crucial el fomento de relaciones desde la confianza y empatía, teniendo altas expectativas respecto a las y los estudiantes, que dan lugar a pedagogías democráticas (Floriana y Black-Hawkinsb, 2011), de forma que cualquier estudiante se sienta libre de poder opinar no sólo con respecto a las materias específi-

cas, sino tomando parte de las decisiones de la escuela, con una actitud crítica y constructiva (lo que vemos que está muy relacionado con la participación). Esta subesfera se ha estudiado desde los principios que rigen dicha relación hasta las consecuencias que tienen las relaciones en las y los estudiantes, pasando por la percepción de estas/os.

Se deduce que estas relaciones vendrán dadas del modo en que se conozcan las representaciones y del entorno educativo de estudiantes y profesores, como ya vimos en el capítulo anterior, lo que fomentará el entendimiento en las relaciones entre estudiantes y docentes. Es fundamental tener experiencias de justicia en las relaciones estudiantes-profesores, desde este clima de confianza, para que las y los estudiantes puedan percibir a la escuela como justa.

Como ya avanzábamos, la justicia procedimental, que haría referencia a la evaluación de la justicia sobre los procedimientos de distribución de recursos por los que se asignan resultados, está menos estudiada en Educación, aunque comienza a iniciarse su investigación, especialmente en los tipos de *prácticas pedagógicas* y cómo afectan estos a los y las estudiantes.

En el contexto de las políticas educativas, podemos ver la relación entre la justicia procedimental y la magnitud y las consecuencias de estas políticas, de manera que por ejemplo un sentimiento de injusticia procedimental puede resultar en que las y los estudiantes cuestionen la autoridad del profesorado, el sistema escolar e incluso las autoridades formales en la sociedad en general.

Como conclusión a los estudios actuales sobre redistribución de recursos en la escuela, Resh y Sabbagh (2016) nos indican que principalmente todos se han centrado en temas de desigualdad y desventajas, en estudiantes a nivel de justicia distributiva y desde técnicas cuantitativas. Por tanto, se hace necesario un cambio de marco hacia la justicia procedimental, teniendo en cuenta a otros agentes (profesorado, familias, etc.) y en diferentes contextos

culturales, con cuestiones más personales como la percepción de estudiantes sobre la redistribución de la escuela y la experiencia que tienen de situaciones de Justicia Social en estas, también aplicando técnicas de corte más cualitativo, que permita apreciar los argumentos de estudiantes y profesores. Todo ello, bajo la perspectiva de sistemas educativos dinámicos, con diferentes agentes y principios influyendo en las situaciones de justicia.

La investigación de Pretsch, Ehrhardt, Engl, Risch, Roth, Schumacher y Schmitt (2016) tiene mucho que ver con la necesidad que indican Resh y Sabbagh (2016), de estudiar las conductas y consecuencias que pueden darse en las personas que han percibido injusticia. Los autores se centran en los niveles más micro, relacionados con interacciones con el profesorado, en estudiantes de Educación Primaria, aunque su estudio tiene también un corte cuantitativo. Tratan de conocer la relación entre la percepción por los y las estudiantes de una situación de injusticia y sus consecuencias en el bienestar subjetivo, sensación de oportunidades de aprendizaje y mayores intenciones de restaurar la justicia y sus emociones.

En el estudio de Pretsch, et. al. (2016), todos los niños eran instruidos con clases adicionales por docentes universitarios, durante seis semanas. En cambio, en el grupo experimental de su investigación, se les informaba de que tenían el privilegio de participar en dicha enseñanza adicional, y que otros/as estudiantes que del mismo modo lo deseaban, no habían tenido esa oportunidad.

Sus resultados indicaron que aquellos/as estudiantes del grupo privilegiado, experimentaron mayor bienestar subjetivo, mayores oportunidades de aprendizaje e intenciones de restaurar la justicia, al tiempo que tuvieron emociones más negativas (mala conciencia y mayores sentimientos de ira) especialmente a lo largo del tiempo, después del experimento.

Surgen varias explicaciones a estos resultados, sobre todo a la discrepancia entre mayor bienestar subjetivo y mayores emociones negativas en el grupo beneficiario, que puede

deberse a que las y los estudiantes beneficiados tras su alto bienestar subjetivo, son conscientes de sus privilegios arbitrarios que no pueden justificarse, aumentando sus emociones negativas, o a que las y los estudiantes necesitan dar sentido a este privilegio arbitrario que les está generando emociones negativas, de manera que su bienestar subjetivo es una de las formas que tienen para compensar dichas emociones. Esta argumentación última está en línea con el hallazgo en el mismo estudio, de que estudiantes con alto nivel de Justicia Social, reportaron un bienestar mayor que los de bajo nivel de Justicia Social. Así, estudiantes que tienden a percibir la injusticia desde una perspectiva beneficiaria deberían sentirse agradecidos y expresar satisfacción al recibir un privilegio que los demás no recibieron.

En cuanto al comportamiento, se examinaron dos aspectos diferentes: la apreciación de la oportunidad de aprendizaje y las intenciones de comportamiento para restaurar la justicia. Como hemos descrito, se vio que el grupo beneficiario obtuvo niveles más altos en estos dos aspectos, aunque las diferencias en las intenciones de comportamiento para restaurar la justicia no fueron significativas. Esto último puede deberse a que en la situación experimental, no había una capacidad real de restaurar la justicia, y los autores destacan al respecto, que es importante dar a los y las estudiantes la oportunidad de asumir la responsabilidad de compensar y restaurar la justicia para que sean más capaces de regular sus emociones. Al tiempo, es fundamental tener en cuenta que las injusticias, implican a varios grupos en el proceso y no sólo a beneficiarios: víctimas, observadores, causantes, etc. que son educados juntos, por lo que el profesorado tiene que atender a todos ellos, puesto que como muestra el estudio, incluso experiencias sutiles de injusticia en la escuela pueden tener un impacto en los resultados de las y los estudiantes.

Con relación a niveles más macro, es fundamental conocer los entornos en los que se inscriben las escuelas y profundizar en las situaciones de desigualdad que se producen en

estos, analizando de qué manera influyen dichos entornos en la percepción del alumnado. Es crucial no sólo conocer el nivel social medio de la población en la que se inserta la escuela, sino también qué tipo de políticas educativas y propuestas pedagógicas se están aplicando, y si estas son o no meramente compensatorias. A este respecto, ya desarrollamos en el primer capítulo de la presente tesis algunas políticas compensatorias actuales contrarias a la Justicia Social, y reflexionamos acerca de qué políticas debían guiar la Educación promotora de la Justicia Social.

Pensando tanto en los niveles micro como en los niveles macro de la propuesta de las cinco subesferas en la distribución de recursos educativos, de Resh y Sabbagh (2016), hemos diseñado nuestros instrumentos metodológicos en los dos estudios (que desarrollaremos en los capítulos 4 y 5), para conocer las representaciones de niñas y niños en cuanto a diversas situaciones de desigualdad en la distribución de recursos.

Además, con la idea de profundizar en estas representaciones de niñas y niños de manera cualitativa, en nuestro segundo estudio, detallado en el capítulo 5, enfocamos la Redistribución en un contexto concreto de desigualdad en la escuela, que se centra en una excursión hipotética programada, para estudiantes de 4º o 6º curso de Educación Primaria, para la que algunos/as estudiantes no pueden pagar el coste. Se les pregunta a los/las participantes qué habría que hacer en esta situación, y se les plantean decisiones tomadas en algunas escuelas ante este conflicto, pidiéndoles su opinión al respecto.

Creemos que con este ejemplo concreto, podemos acercarnos por un lado a los niveles más micro de la propuesta de Resh y Sabbagh (2016), puesto que es una situación hipotética que está ocurriendo en la escuela, que implica la relación entre estudiantes y docentes, y por otro, a los niveles más macro, desde el punto de vista de las políticas que pueden estar subyaciendo a la situación de desigualdad planteada y del derecho de todos los estudiantes a poder

acceder a los mismos recursos de su escuela (en este caso, una excursión). Igualmente, con esta situación postulada a los y las estudiantes, quisimos atender a las tres cuestiones fundamentales para la investigación en distribución de recursos educativos, que nos describen Resh y Sabbagh (2016). Así, intentamos encontrar qué principios pueden estar regulando la distribución de recursos educativos en las escuelas analizadas (cómo se planifican las excursiones en cada una de ellas, si son o no gratuitas, quién pone el dinero en caso de que cuesten, etc.), si las medidas que se toman al respecto, son percibidas por el alumnado, y qué consecuencias puede tener esta situación de desigualdad para aquellos/as niños/as que no pueden pagar el coste de la excursión.

Nos parece interesante la asociación de la Redistribución en la escuela, con el ejemplo concreto de las excursiones, puesto que es una temática muy cercana a las y los estudiantes, y una manera fácil de acercarles la realidad de la desigualdad económica entre familias.

Las excursiones nos parecen fundamentales no sólo para el aprendizaje y desarrollo de conceptos temáticos de las materias (Pulgarín, 1998), sino sobre todo, para fomentar la socialización entre estudiantes, así como su formación ciudadana, que estaría muy relacionada asimismo con las otras dos dimensiones de Justicia Social (Reconocimiento y Representación), de manera que puedan servirles para adquirir representaciones y prácticas cercanas a la Justicia Social. Las excursiones escolares fueron de hecho, uno de los puntos principales de los movimientos de renovación pedagógica y de la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936) impulsándolas para una educación integral, en la medida en que las y los estudiantes son agentes activos de su propio aprendizaje y formación, de una manera práctica y dándole un sentido hacia la formación en valores (Melcón, 1991).

Es cierto que en ocasiones, para ahorrar tiempo y dinero en las excursiones, en muchas escuelas en lugar de realizar estas, se pone a las y los estudiantes, videos sobre la temá-

tica de la excursión. A veces, esta práctica se realiza con aquellos/as estudiantes que no han podido pagar el coste de la excursión, quedándose en clase viendo el video, mientras que los demás acuden a la excursión. Precisamente por ello, esta alternativa es la que se les propone a los/las estudiantes de nuestros estudios, preguntándoles su opinión al respecto. Si bien actualmente hay muchas opciones digitales que son válidas, en estas, niños y niñas sólo experimentan lo que los medios piensan que es importante, no estando en una actividad multidimensional en la que todos sus sentidos estén plenamente involucrados. Además, en las excursiones, la asistencia y la participación son voluntarias, el curriculum puede ser variado y las oportunidades de aprendizaje no son ni competitivas ni evaluativas, (Rennie, 2007), pudiendo obtener aprendizajes y comprensión sobre el barrio y las comunidades vecinas, a medida que viajan desde la escuela hasta el lugar de la excursión (Nabors, Edwards y Murray, 2009).

No obstante, es importante que haya una organización y planificación de las excursiones, por lo que Behrendt y Franklin (2014) apuntan también a la formación de los y las docentes, para que estas no sean experiencias independientes, sino integradas en el aprendizaje de conocimientos y unidas a la organización escolar como cualquier otra actividad (planificando los recursos disponibles, y organizándolas, acorde con los presupuestos previos, aprovechando los recursos naturales, como posibles visitas al campo, gratuitas). Los autores destacan que los planes de estudio en la Educación Primaria en cuanto a excursiones, son bastante limitados y las y los docentes tienen poco entrenamiento o conocimiento pedagógico en estos temas. A este respecto, Tal y Steiner (2006) señalaron que durante las excursiones a museos, ni los/las docentes de Educación Primaria ni de Secundaria realizaron actividades de calidad después de la visita, esto es, no aprovecharon el aprendizaje de la excursión, para hacer reflexionar a sus estudiantes o potenciar su interés.

Las excursiones deben conectarse al plan de estudios, y niños y niñas deben poder participar activamente, independientemente de la situación económica, física o intelectual que posean.

Así, se tiene que entender a las excursiones como herramientas educativas que aumentan la motivación de los/as estudiantes, su aprendizaje experiencial y promueven su desarrollo personal (Michie, 1998).

El trabajo con las excursiones no sólo puede darse a nivel de la propia salida, sino también como preparación, planificación, etc., a través de proyectos en la escuela. Estudios como el de Kalatskayaa y Drozdikova-Zaripova (2016) ponen de manifiesto la importancia del trabajo por proyectos, iniciándose en la etapa primaria, de manera que las excursiones pueden trabajarse como excusa para que las y los estudiantes desarrollen habilidades para formular un problema (por ejemplo: que la excursión que se piensa, es muy cara), pensar estrategias, debatir posibles soluciones, etc. Las autoras organizaron un concurso en una escuela primaria, sobre ideas de posibles sitios para ir de excursión, consiguiendo que niños y niñas se implicaran en desarrollar un programa de excursiones en la escuela, fomentando así la participación y el debate democrático.

Para finalizar este apartado, indicamos que tal y como acabamos de desarrollar, existen pocos estudios acerca de las representaciones de niñas y niños sobre la redistribución en la escuela. Comienzan a aparecer investigaciones acerca de la percepción de las y los estudiantes sobre algunos aspectos educativos generales, como las prácticas pedagógicas, el sistema de evaluación o las relaciones entre ellas/os y las/los docentes (Resh y Sabbagh, 2016).

El estudio de Pretsch et al. (2016), supone por su parte un acercamiento a la percepción de las y los estudiantes de una situación de injusticia en la escuela y las consecuencias que se derivan de esta.

Sin embargo, consideramos que se hace necesario seguir indagando en las representaciones de estas/os estudiantes sobre aspectos concretos de la redistribución en la escuela directamente relacionados con el reparto de recursos, como por ejemplo, ante un caso específico de organización de las excursiones, que como se ha comprobado, parecen tener gran importancia, tanto en el aprendizaje (Michie, 1998; Pulgarín, 1998), como en la formación de estudiantes orientados/as a la Justicia Social (Kalatskayaa y Drozdikova-Zaripova, 2016; Melcón, 1991; Michie, 1998).

3.2.2. Un caso de Representación: Participación escolar.

En la línea de Campos (2015), indicamos que hablar de representaciones de niñas y niños en Educación, supone no sólo conocer dichas representaciones, sino hacer que estas/os tengan plena participación en las escuelas, lo que va inevitablemente unido al desarrollo de su autonomía, como veremos más adelante con respecto al estudio de Robles (2015).

La participación en la escuela es “una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula” (Santos Guerra, 2007, pp. 12 en García-Pérez y Montero, 2014, pp. 213), por lo que implica un papel activo y una influencia real en las escuelas (García-Pérez y Montero, 2014). Se han encontrado efectos positivos de la participación de los y las estudiantes en las escuelas, entre los que cabe destacar actitudes más favorables hacia estas, como organizaciones y en las interacciones con el profesorado y los compañeros/as, la posible creación de un sentido de comunidad en la escuela y el valor intrínseco de la participación como derecho básico para la formación ciudadana de niñas y niños (García-Pérez y Montero, 2014).

Conjuntamente, en algunos estudios, como en el de Ros (2009) se manifiesta la relevancia de la participación para la mejora de los resultados académicos en la escuela. Concre-

tamente, Ros (2009) nos habla del concepto de implicación, que tiene dos componentes: conductual (que corresponde con la participación en sí), y psicológico (que se especifica con la identificación con el centro escolar), indicando que el trabajo y conducta del profesorado es crucial para la implicación de las y los estudiantes (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), y la implicación de estos a su vez, produce mejores resultados escolares. Por tanto, se hace necesaria la formación del profesorado para que se implique en las escuelas, al tiempo que produzca que el alumnado se identifique más con el centro y participe.

Asimismo, Flecha, García, Gómez y Latorre (2009) han dado cuenta de que la implicación de las familias y de la comunidad en el centro educativo, también aumenta el rendimiento escolar, viendo como fue esta en escuelas de éxito, con bajo nivel socioeconómico y alumnado de minorías culturales, pero cuya comunidad y familias tenían una fuerte implicación en ellas, no sólo en los niveles curriculares, sino con presencia en las propias clases.

Al respecto de las familias, Sarramona y Roca (2002) apuntaron además a la relación entre la participación de estas en los consejos escolares y su satisfacción con la escuela, así como su participación en el resto de ámbitos del centro. De esta manera, aquellos centros que fomentan la participación de las familias en los consejos escolares, hacen que estas participen más en dichos consejos, y a su vez, estén más satisfechas. Estos centros, son centros cuyos equipos directivos apoyan activamente la participación de las familias en la mayoría de ámbitos del centro, no sólo en los consejos escolares. Los autores (Sarramona y Roca, 2002) señalan además la importancia de la implicación de la administración educativa, y de que el equipo directivo se forme en competencias comunicativas, para impulsar la participación en el centro.

Con esta tesis, no pretendemos marcar una ruta fija de secuencias de actuación en los centros escolares para la participación de estudiantes, puesto que consideramos además que

no hay recetas mágicas para que la participación sea real y efectiva. En cambio, sí deseamos mostrar opciones que se han ofrecido en algunas investigaciones y escuelas, así como ideas que surgen a través de nuestros estudios empíricos, que pueden resultar interesantes para acercarse a dicha participación, señalando la posibilidad de dar voz al alumnado en todos los niveles del sistema educativo (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Como anunciábamos, Robles (2015) nos desarrolla su estudio a través del concepto de autonomía, mediante el método de triangulación en escuelas primarias mexicanas. La autora resalta la importancia de la *autonomía*, proponiendo un esquema de desarrollo circular, que se refleja en la *Figura 3*, e indicando que la formación de una persona autónoma está reflejada en los planes y programas de estudio de Educación Básica en México y en el rol que se atribuye a la escuela, pero esto en muchas ocasiones, queda relegado o se olvida en el día a día escolar.

En este punto, nos parece importante recordar que uno de los objetivos de la promoción de la Justicia Social, según nuestro enfoque es precisamente la *construcción de la autonomía*, que relacionamos tanto con el respeto a todas las identidades de la persona, como con el sentido de agencialidad, de que las y los estudiantes sean agentes activos para el cambio de la sociedad que está generando o manteniendo desigualdades.

Robles (2015) nos aporta un esquema de cómo la persona puede desarrollarse de manera autónoma, es decir, cómo puede construirse su autonomía en la escuela, que podemos observar en la *Figura 3*.

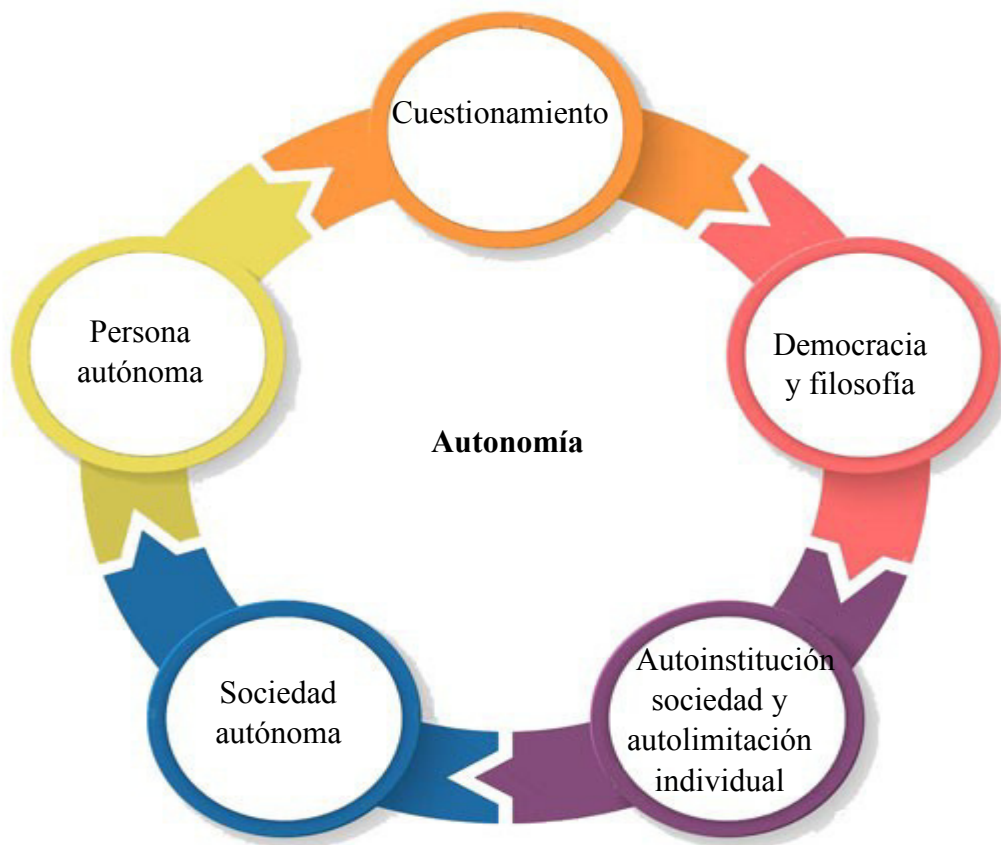


Figura 3 Esquema de formación de la persona como autónoma (Robles, 2015)

Según el esquema de formación de la persona como autónoma que postula Robles (2015) y que vemos en la *Figura 3* el primer paso para desarrollar autonomía en el alumnado, comienza con el *cuestionamiento* de la propia institución escolar, no entendiéndolo como un ataque sino como una aportación, mediante una constante reflexión explícita de las y los estudiantes sobre sí mismos y sus escuelas. Dicho cuestionamiento deriva en la instauración de *la democracia y la filosofía* como formas de vida en la escuela y en la sociedad, que tienen que ver con la apertura de espacios para el debate y la participación social, en línea con lo que ya anunciaban otros autores, como Nussbaum (1997, 2010).

Estos espacios de reflexión filosófica y política de Robles (2015) conducen a la *auto-institución total de la sociedad* y a lo que la autora denomina como la *autolimitación de las personas*, que hace que estas sean conscientes de que sus acciones y reflexiones dan lugar a leyes que les rigen y por tanto, son responsables de estas leyes y sus consecuencias, que siguen en continuo cuestionamiento. A través de la autoinstitución total de la sociedad, se genera una *sociedad autónoma*, que deriva en la aparición de la *persona autónoma*, que de manera individual se cuestiona acerca de las leyes y planteamientos establecidos en dicha sociedad.

Para la aparición de la persona como autónoma es necesaria la existencia de una sociedad autónoma, y viceversa, para la existencia de esta sociedad autónoma se requiere la aparición de la persona autónoma, que reflexiona continuamente sobre la sociedad y cuestiona lo establecido. La persona autónoma en la sociedad autónoma muestra su capacidad de creación de manera abierta, ligada a la capacidad de cuestionar. Es fundamental que dentro de la escuela prevalezca una constante reflexividad para hacer de sus estudiantes, personas autónomas, por lo que los enfoques pedagógicos tienen que ir dirigidos hacia esta vía, proporcionando un sentido a lo que se enseña y aprende, desarrollando la responsabilidad en estudiantes, su capacidad crítica (cuestionamiento de la institución escolar) y reflexiva (hacia sí mismos) y haciendo que “aprendan a aprender”, esto es, que no sólo aprendan sino que aprendan a hacerlo, teniendo la posibilidad de elegir qué y cómo lo aprende.

Robles (2015) manifiesta su desacuerdo con la escuela actual, concretando en México, pero extensible a otros países, en la que en lugar del cuestionamiento y la creatividad, se valoran características en estudiantes, docentes y equipo directivo, como la obediencia, el trabajo en silencio o la ausencia de conflictos, asignando además al profesorado, la responsabilidad directa y única de la educación de sus estudiantes. Para las y los estudiantes, las relacio-

nes sociales son el motivo principal de ir a la escuela, y sin embargo, esta tiende a reducir los espacios de intercambio de ideas y a poner mecanismos de vigilancia enfocados más al control que a la autonomía, lo que provoca un trabajo más individualizado, un aislamiento y un autoritarismo en la escuela en todos los niveles (de equipo directivo a docentes y de estos a estudiantes).

Como decimos, la forma de actuar que nos indica Robles (2015) es extensible a otros países. Por ejemplo, Mitra, Serriere y Kirshner (2014) denuncian las políticas estadounidenses, que tienden a inhibir la participación de niñas y niños, con una falta de normativa sobre la infancia, en la que sólo existe la ley NCLB: No Child Left Behind (Que ningún niño se quede atrás) (2001), que como indicamos en el apartado 1.1.7., al hilo de los planteamientos de Westheimer (2015), no tratan la participación de la infancia en el proceso de cambio del curriculum, sino que más bien reducen el plan de estudios, con pruebas estandarizadas tradicionales, donde niñas y niños son sujetos pasivos.

En España, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) en su artículo 12-15 especifica la necesidad de reforzar la capacidad de los adultos para permitir la participación de los niños, y de tener normas sólidas que guíen en este proceso. Sin embargo, creemos que la realidad es otra, y en muchas ocasiones, los procesos de participación estudiantil, no suceden de arriba-abajo, de las políticas que ven la desigualdad y fomentan la oportunidad de participación de estudiantes, sino de abajo-arriba, donde son los propios estudiantes los que ante la desigualdad, deciden actuar, con organizaciones y asociaciones propias.

Es positivo que se generen activismos de participación en el alumnado, pero se corre el riesgo de que no se vean apoyados o sean rechazados por las políticas del país, por lo que las y los estudiantes no puedan llevar más allá de sus organizaciones, los cambios que deseen,

y que esto influya en que los gobiernos no colaboren en el proceso de dar voz a niñas y niños, porque lo justifiquen en que ya tienen voz en sus propias organizaciones. En este punto, es fundamental, como nos señalan Mitra et al. (2014) que investigadores/as se relacionen con estudiantes que reivindican sus voces, apoyándose mutuamente, para sus objetivos comunes (las investigaciones nutriéndose del activismo estudiantil y los y las estudiantes, aprovechando las investigaciones, para demandar su participación).

En la misma línea se postula Cumings (2014), quien al respecto de la investigación en liderazgo educativo para la Justicia Social, hace hincapié en investigar con los y las estudiantes, para por un lado, tenerlos como fuente de datos y por otro, darles voz como sujetos activos. Dando voz al alumnado se puede aprender para mejorar la investigación, y el liderazgo, al igual que otros muchos conceptos, tiene que verse como un fenómeno dialéctico, que requiere la adaptación a los nuevos conocimientos y la interacción con las personas y los sistemas que lo integran, evolucionando según las experiencias relatadas y los contextos en los que se enmarca.

Así, Cumings (2014) subraya la necesidad de que la relación investigadores/as-estudiantes, no se quede sólo en la investigación momentánea, sino que se extienda, de manera que las y los investigadores puedan acudir a las escuelas después del trabajo específico, para documentar la evolución, nuevas prácticas o necesidades que vayan surgiendo del alumnado.

Con la intención de acercarnos a la realidad de la participación de estudiantes en los centros educativos, mostramos a continuación los principales resultados del estudio de Coiduras, Balsells, Alsinet, Urrea, Guadix y Belmonte (2016), que realizan un análisis a través de grupos de discusión con distintos actores de la comunidad educativa (principalmente docentes, estudiantes, familias) de escuelas de Primaria y Secundaria de España.

En dicho estudio se observa como en general, hay poca participación estudiantil, bajo un planteamiento solucionador en respuesta a los acontecimientos de cada momento, sin intervenciones anticipatorias o preventivas, justificándose este por las exigencias administrativas que ejercen presión sobre los resultados. Se dan intervenciones en la comunidad y alguna actividad entre distintos centros escolares, pero casi siempre desde jornadas temáticas (“el día de...la paz, la multiculturalidad”, etc.), nunca impulsadas por los propios estudiantes, y muy centradas en el aula de clase. Niños y niñas perciben que las consultas que en ocasiones se les hacen, que implican una participación por su parte, no son de participación real, fundamentalmente porque no tienen casi efectos en los cambios educativos, sino que más bien suponen un consentimiento de las propuestas de los adultos.

Resultados parecidos se dieron en el estudio de Ros (2009), que refirió la crítica de estudiantes hacia el profesorado, ya que consideraban que no se les prestaba la atención necesaria, en asuntos que no fueran meramente académicos.

Como posibles barreras a esta ausencia de promoción de la participación infantil, Coi-duras et al. (2016) apuntan por un lado a la falta de concepción de niños y niñas como sujetos activos de la sociedad, y por otro, al poco consenso sobre la participación, a nivel conceptual y de prácticas pedagógicas, por lo que se requiere formación metodológica en participación, tanto a nivel curricular como institucional, así como revisión de las creencias del profesorado que subyacen a las prácticas (Gil-Jaurena, 2012).

Para la consideración de niñas y niños como sujetos activos, es necesario potenciar además la autorregulación de su aprendizaje y toma de decisiones, y aspectos de carácter socioafectivo como la motivación intrínseca o la autoestima y autoconfianza del alumnado, en las que juegan un papel importante las expectativas del profesorado (Gil-Jaurena, 2012). El proceso de toma de decisiones es algo que se debe enseñar y aprender, por lo que Lin, Huang,

Wu y Chiu (2010) nos señalan la importancia de la argumentación para que las y los estudiantes tomen iniciativa en las decisiones, mejoren su capacidad de razonamiento y su pensamiento crítico. La argumentación de las decisiones no sólo se puede desarrollar en secundaria, como se ha estudiado en la mayoría de investigaciones al respecto, sino que en la etapa primaria, el profesorado debe dar oportunidades a niñas y niños para que construyan sus propios argumentos, los comparen con los de los demás y desarrollen su capacidad de razonamiento, para la toma de decisiones. Los autores (Lin et al., 2010) mencionan que a través de actividades más lúdicas, pero igualmente educativas, se consigue que niñas y niños expresen sus opiniones libremente, sin sentirse presionados por evaluaciones del profesorado.

Como en la presente tesis doctoral, desarrollamos la investigación empírica con niñas y niños, no nos detendremos demasiado en estudios que hayan tratado la representación con adolescentes o adultos. No obstante, cabe destacar algunos estudios en los que se ha investigado la implicación política de jóvenes desde la perspectiva de la Teoría de las Representaciones Sociales.

Entre estos, el estudio de Bruno y Barreiro (2014) con adolescentes argentinos de 16 a 18 años, nos revela que estos entienden la política de manera institucional (personalizándola en representantes políticos actuales), asociada a términos negativos como corrupción, aburrimiento o fraude y alejada de cuestiones cotidianas, no relacionándolo con las asambleas, movimientos populares, etc., en los que participan. Los y las adolescentes argentinos participan en movimientos políticos ciudadanos alternativos a los institucionales, especialmente a partir de la crisis política, económica y social de diciembre de 2001 del país, que llevó a la sociedad a manifestarse bajo el lema: “Que se vayan todos” (Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro, 2010), pero no los entienden como política.

La personalización en las figuras políticas podría estar relacionado con la idea de Cheresky (2004) sobre la cultura política argentina en los últimos años, que se caracteriza por la personalización del poder, entre otras características.

Asimismo, los y las participantes vinculan a la política con la democracia, esto es, con una forma específica de gobierno.

En otro estudio posterior de las mismas autoras (Bruno y Barreiro, 2015), se halló que las y los adolescentes argentinos entienden la democracia en términos de valores y mecanismos de funcionamiento inherentes a dicho sistema político representativo, como el voto y a valores intrínsecos como la libertad.

Así pues, la política parece entenderse de manera meramente institucional y alejada de los problemas cotidianos, como ya observaron en su estudio Grayman y Godfrey (2013), por lo que creemos que es importante hacer ver a las personas que participan de actividades políticas, que también están ejerciendo de ese modo, y generar ideas a niños y niñas de que participan activamente en los entornos que están a su alcance, como las escuelas, insistiendo en que las decisiones que toman para sus centros, etc. también es hacer política. Es importante ahondar en las representaciones que configuran las ideas de política en las personas y la relación con sus prácticas, para intentar que haya una implicación mayor.

Igualmente, creemos que es fundamental la educación ciudadana para que las personas conozcan en profundidad los mecanismos de participación y se explique la democracia no sólo en términos representativos y liberales, pudiendo haber un cambio en sus representaciones negativas sobre la política, ya que si las personas no creen en política, es difícil que puedan implicarse. Además, Bruno y Barreiro (2015) apuntan a la necesidad de incorporar en las investigaciones, técnicas cualitativas como las entrevistas en profundidad, para poder com-

prender el proceso reflexivo que hay detrás de los argumentos de las personas acerca de la representación de la democracia o de la política.

En cuanto al trabajo con niños y niñas, es crucial que adquieran habilidades críticas, creativas y de reflexión en su formación, para conseguir su implicación en actividades sociales y participativas y su capacidad de resolver problemas de forma no convencional, de una forma democrática, en todas las etapas de su vida. Giné, Grau, Piñana y Suñé (2014) destacan la importancia de fomentar la responsabilidad en la participación de estudiantes de Educación Primaria, para lograr valores cooperativos, hacia el desarrollo justo en la sociedad.

Esta responsabilidad exige fundamentalmente un compromiso conjunto, un establecimiento de la transparencia como práctica social, y unas actuaciones de respeto y libertad, con el diálogo como elemento clave para la óptima convivencia. A través del diálogo y otras estrategias de intervención, como entrevistas, debates, proyectos, exposiciones, lluvia de ideas, asambleas de clase, etc., las y los docentes podrán favorecer la responsabilidad en la participación de sus estudiantes. Esta participación se debe trabajar desde edades muy tempranas, pudiéndose utilizar para su puesta en marcha, muchas situaciones reales que ocurren cotidianamente, de manera que además, les resulten motivadoras.

Por ejemplo, en el estudio, los autores (Giné et al., 2014) encontraron cómo las y los estudiantes encontraron las actividades planteadas, motivadoras, y ante una situación de toma de decisiones en la escuela, optaron por la votación como una herramienta útil, lo que a su vez implica valores cooperativos, y responsabilidad en la participación. Esto nos demuestra que es posible potenciar la participación de estudiantes en la escuela, organizando la actividad de esta, de manera que el alumnado tome decisiones, tal y como se puede comprobar además, del estudio, de García-Pérez y Montero (2014), en dos escuelas públicas de Educación Primaria.

García-Pérez y Montero (2014) nos muestran la cantidad de posibilidades que pueden surgir, de realizar estructuras específicas de participación de las y los estudiantes, y del uso de metodologías en el aula, que contribuyan a esta participación en la toma de decisiones de cuestiones académicas, como la selección de contenidos, la inclusión de procesos de autoevaluación y la organización temporal del propio trabajo. Dentro de las estructuras específicas de participación, destacan las asambleas de clase, y como metodologías en el aula, dan cuenta del trabajo por proyectos o por zonas.

En las asambleas de clase, los autores nos indican temas importantes que se dan en estas, de manera participativa, como la elaboración colectiva de normas, la resolución de conflictos entre estudiantes o entre docentes y estudiantes y la planificación y evaluación de actividades de la escuela.

En el estudio de Cela (2000), las asambleas de clase tienen una periodicidad semanal, se celebran en todas las clases, y se destaca el papel de los tutores como una participación secundaria, de manera que colaboran, pero no dirigen ni moderan las reuniones.

Mitra et al. (2014) por su parte, nos detallan en las “alfombras de clase” para Educación Primaria, donde niñas y niños se sientan en un círculo y hablan de una variedad de temas, académicos o no, fomentando la participación hacia un compromiso cívico en su contexto local.

En el trabajo por zonas (García-Pérez y Montero, 2014) se organiza un tema en el aula, con diferentes zonas físicas en esta, en las que se trabaja el tema, desde distintas materias (en concreto, las del estudio, fueron: matemáticas, lengua, arte, investigación/proyecto), niñas y niños eligen el orden en que van pasando por las diferentes actividades y al final realizan una evaluación de su trabajo, del grupo, y de las propuestas que se han dado en cada zona.

Con referencia al trabajo por proyectos, Kalatskayaa y Drozdikova-Zaripova (2016), desarrollan un estudio, denominando a estos como la organización conjunta en varias actividades de clase, en diferentes materias, acerca de un mismo tema de trabajo (proyecto), que da lugar a que se adquieran diferentes habilidades, de una manera amena, práctica y dinámica, en un trabajo conjunto, sin necesidad de que se den en un formato teórico y meramente de aprendizaje de conocimientos. Las autoras trabajan así habilidades reflexivas, de búsqueda de información, de independencia evaluativa, de trabajo colaborativo, de comunicación y de presentación en público en estudiantes de una escuela de Educación Primaria.

Según nos indican, la edad en la etapa primaria es el período sensible para el desarrollo de las habilidades que implican trabajar en proyectos, y su estudio demuestra que niños y niñas mejoran en todas las habilidades trabajadas, generando además capacidades de investigación (como generación de ideas de forma independiente, formulaciones de problemas, elección de métodos, planificación del trabajo, encontrar varias opciones de solución, etc.).

No obstante, para que el trabajo por proyectos funcione, siempre es necesario que niños y niñas estén implicados en la actividad del proyecto, y el profesorado tenga competencias en formación del mismo, pudiéndose utilizar también los proyectos como herramientas para la formación e innovación docente hacia escuelas inclusivas (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Dentro de estas competencias del profesorado, García-Vallinas (1997) nos concreta aquellas que son cruciales para la participación de las y los estudiantes en la toma de decisiones tanto en la organización y gestión de la clase, como en la acción comunicativa. Así, el profesorado debe tomar una función facilitadora, posibilitando que sean las y los estudiantes quienes se encarguen de gestionar el orden de la clase, cambiando lo establecido hasta ahora, donde el alumnado tiene que cumplir normas que no han sido generadas por ellos. Por tanto,

se debe producir una corresponsabilidad y un uso compartido del poder, en la gestión y organización de la clase. En cuanto a la acción comunicativa, el profesorado debe priorizar el debate, apoyando las iniciativas de las y los estudiantes y posibilitando estrategias y recursos para que puedan llevarse a cabo sus propuestas. En los debates tiene que ser un participante más, respetando turnos de palabra, al tiempo que debe intervenir como moderador en caso de que no se respeten los principios acordados, pero siempre con intervenciones propositivas, que no finalicen el curso de la reflexión.

La toma de decisiones de niños y niñas además, no se debe trabajar sólo en aspectos concretos presentes y actividades de aula. Se puede conocer la propia capacidad de las y los estudiantes, de tomar decisiones, y cómo esta puede serles útiles para conformar sus decisiones futuras.

Por ejemplo, Sidiropoulou-Dimakakou, Mylonas, Argyropoulou y Drosos (2013) señalan la relevancia de conocer cómo es el proceso de toma de decisiones en la infancia, para que las y los docentes, puedan guiarles en el desarrollo de habilidades en este proceso, hacia su futura orientación profesional. Esto no significa cerrarles puertas, sino al contrario, hacer que piensen en todas las opciones de futuro, y sean agentes activos de su desarrollo y elección profesional, de manera que las actividades de orientación profesional en la escuela primaria deben estar en la planificación académica, pudiendo darse en varios cursos, como un proceso dinámico y creativo. En su estudio, revelan que en general, el alumnado tiene pocas preocupaciones o miedos sobre su futuro de elección profesional, al tiempo que muestra un conocimiento alto del mundo del trabajo y de la comprensión del proceso de toma de decisiones, donde parece que los niños invierten menos tiempo, que las niñas.

En las futuras prácticas e investigaciones, habría que profundizar en el conocimiento de niños y niñas acerca del mundo laboral, en cómo es su proceso de toma de decisiones y en

la existencia o no de cuestiones diferenciales por género, curso, tipo de entorno u otras características, todo ello, con la finalidad de profundizar en sus procesos de razonamiento, para ayudarles a tomar parte activa en la participación y toma de decisiones, de su propio futuro.

Por su parte, Koster, Jan Pijl, Nakken y Van Houten (2010) investigaron la participación social en estudiantes de Educación Primaria, con necesidades educativas especiales y sin ellas, que compartían clases, encontrando que en general, aquellos/as que tenían dichas necesidades, presentaban mayores dificultades de participación social, en cuanto al número de amistades, la interacción con los compañeros/as y la aceptación de estos/as, teniendo además, mayores interacciones con el profesorado, que sus pares sin necesidades. En cambio, no se encontraron diferencias en la autopercepción social entre estudiantes con necesidades y sin estas, lo que podría interpretarse como una falta de conciencia de su situación real. Por supuesto, es importante promover la inclusión, en este caso, de estudiantes con alguna discapacidad, pero no hay que dar por hecho que simplemente poniéndolos en la misma clase que el resto de estudiantes, surgirá inclusión, ya que esta, sin una planificación previa y una implicación por parte de familias, profesorado y compañeros, puede resultar negativa, llevando a la soledad y el rechazo de estos estudiantes.

En nuestro estudio empírico segundo, trabajamos la concepción de niños y niñas sobre su participación, a través del tema de los/as representantes de la clase (o delegadas/os), ya que es una figura que suelen conocer (en el sistema educativo español), y da lugar a diversidad de opiniones, no sólo en cuanto a la inclusión de todos en la participación escolar, sino también en cuanto a criterios que deben ser importantes para dicha participación. A través de la figura de los/as representantes de una clase, podemos conocer las ideas de fondo que tienen niños y niñas sobre los valores relevantes implicados en una participación justa y democrática.

Por ejemplo, el estudio de Granizo (2011) nos habla de la participación del alumnado en varias áreas, mostrándonos además la opinión de estudiantes de Educación Secundaria sobre la figura de los delegados. La característica que más destacan para ser un buen delegado es justamente, la responsabilidad.

Aunque la figura de los/as delegados/as, creemos que es fundamental para fomentar la participación y la responsabilidad en esta, en la escuela, nos parecen igualmente relevantes otras vías de participación de niños y niñas, como las que hemos comentado anteriormente (entrevistas, debates, proyectos, exposiciones, lluvia de ideas, asambleas de clase, etc.), como en la investigación de Cela (2000) donde se trabaja la participación institucional en una escuela pública, desde infantil a primaria, con asambleas de clase y reuniones de delegados/as.

Recapitulando en relación con los estudios de las representaciones de niñas y niños sobre participación escolar, aunque se está reconociendo la profunda relevancia de la participación de estas/os en la escuela (Campos, 2015; García-Pérez y Montero, 2014; Giné et al., 2014; Robles, 2015; Ros, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), se han realizado pocas investigaciones acerca de sus representaciones en este ámbito (Coiduras et al., 2016)

A este respecto, creemos que es fundamental que las y los estudiantes conozcan las vías de participación que existen en su escuela, como la figura de los/as delegados/as (Granizo, 2011) y sepan que pueden participar de múltiples formas, no siendo una actividad exclusivamente de las políticas externas a ellas/os (Bruno y Barreiro, 2014; 2015; Grayman y Godfrey, 2013). Para averiguar si existe este conocimiento en ellas/os y qué piensan acerca de estas vías de participación, se hace necesario ahondar en las representaciones que tienen sobre su participación en las escuelas.

3.2.3. Un caso de Reconocimiento: Diversidad familiar.

Por supuesto, hay muchas temáticas que se pueden abordar en Educación para la Justicia Social, desde la perspectiva del Reconocimiento, pero nos hemos centrado en aquellas que tienen que ver con la diversidad familiar y su comprensión e integración en la sociedad y más concretamente en las escuelas.

Dentro de los diferentes aspectos de la diversidad familiar, detallaremos aquí tres principales, que creemos que son los más pertinentes para la comprensión infantil y que son los que desarrollaremos en la parte empírica de la tesis: definición de familia (asociación con roles familiares y reparto de tareas domésticas), familias homoparentales y contextos de separación de padres y madres. Expondremos fundamentalmente aquellos trabajos que se han enfocado en investigar las ideas que tienen niñas y niños sobre estos tres aspectos de la diversidad familiar, puesto que nuestro objetivo precisamente es conocer las representaciones de estas/os en diferentes aspectos de la Justicia Social, como el de la diversidad familiar.

En cuanto al estudio del concepto de familia, nos resulta interesante la idea de la perspectiva antropológica que señala Pichardo (2007), según la cual, no existe una sola definición de familia, y además dichas definiciones van evolucionando con el tiempo, y aportes como los de Dette-Hagenmeyer y Reichle (2016), que entienden a parejas y familias como sociedades a pequeña escala, generando y siguiendo reglas, evaluando la justicia y reaccionando con las emociones y acciones a resultados justos e injustos.

Como veremos en el segundo estudio empírico de esta tesis, la concepción de familia para nuestro equipo transita por la idea de vínculo como lo principal, para formar y reconocer esta. Una familia se considera así, si existe entre las personas un vínculo, a modo de unión afectiva y social, que lleva consigo ciertas implicaciones prácticas, como compromisos y res-

ponsabilidades, independientemente de que los miembros vivan o no juntos permanentemente, o tengan o no lazos sanguíneos comunes.

Puede parecer que el debate sobre la familia es un debate anticuado en nuestra sociedad. Muchas personas creen que al haberse aprobado el matrimonio entre parejas del mismo sexo; en España, en 2005 (Ley 13/2005 de 1 de julio) y en Argentina, en 2010 (Ley Nacional n°: 26618 de 22 de julio de 2010) y la adopción conjunta (como consecuencia de la aprobación del matrimonio, en las mismas fechas), todos estamos en igualdad de condiciones y bajo las mismas situaciones de justicia, en cualquier tipo de familia.

Sin embargo, no hay que olvidar la historia de rechazo y discriminación que han sufrido y sufren las personas dentro de este colectivo, tal y como argumentan Ben Hagai y Crosby (2016), que nos recuerdan que hasta 1973, la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association: A.P.A.) catalogaba a la homosexualidad como enfermedad mental en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM),

Igualmente, en la actualidad, continúan políticas de desigualdad en muchos países, amparadas por leyes discriminatorias justificadas con varios argumentos erróneos, como negar que existan desigualdades, sobreestimar los costos sociales que supondrían las políticas de reducción de la desigualdad, hablar de la importancia de la “seguridad pública” por encima de las libertades individuales, así como reducir los efectos negativos de las políticas desiguales. Con dichos argumentos, se genera la creencia social de que el matrimonio entre personas del mismo sexo socava la institución familiar, en el sentido de que será menos duradero, con menor compromiso, o que supondrá un riesgo para las normas básicas de convivencia y la educación de hijos e hijas (Glaser, 2005).

Por tanto, el debate sobre la familia está muy candente, no sólo en cuanto a la diversidad familiar como las parejas del mismo sexo, en las que como decimos, se sigue dando una gran desigualdad de derechos y rechazo hacia las personas homosexuales, sino también entre las familias tradicionales, en cuanto al rol diferente asignado a padres y madres y a la relación con sus hijos e hijas. Es una lucha clásica de la Justicia Social, la de las mujeres, pero que sigue estando muy de actualidad, no sólo a nivel de conseguir las mismas condiciones que los hombres, sino también y casi más importante, a nivel de las representaciones o ideas en la sociedad, acerca de ellas y cómo estas influyen en el pensamiento de niños y niñas y en la sociedad en general.

En este sentido, Mikula (1998) nos expone la necesidad crucial de colaboración entre investigadores de la justicia e investigadores de la familia, concretamente de acercar estudios para trabajar la Justicia Social en la división del trabajo familiar, ya que según el autor, la temática se ha centrado en conocer quienes trabajan fuera o dentro de casa, pero no tanto en las reacciones y consecuencias de la división desequilibrada del trabajo, es decir, se ha prestado poca atención a la Justicia Social en este ámbito.

Asimismo, también es fundamental atender a estas representaciones en los contextos de separación de padres y madres, apoyando a padres, madres e hijos/as de familias separadas, en la negociación de nuevas distribuciones de derechos y deberes percibidos como justos por cada miembro de la familia.

Como decíamos, lo crucial para nuestro equipo es conocer el punto de vista de niñas y niños, realizar investigación con ellos/as y no sobre ellos/as (Madge y Willmott, 2007), por lo que los estudios de Qiu, Schaveneldt y Sahin (2013) y de Simón, Triana y Camacho (2001) entre otros, nos parecen interesante en este aspecto, ya que cambian la perspectiva de las investigaciones realizadas anteriormente, donde se trataba el punto de vista desde dentro de la

familia, centrado en los adultos (Emmerich, 1961; Kagan, Hoskin y Watson, 1961 y Britton y Britton, 1971, fundamentalmente).

Simón, et al. (2001), realizaron entrevistas y cuestionarios a personas con edades comprendidas entre 5 y 25 años, con el objetivo de ver la evolución del concepto de familia. En las entrevistas, se les preguntaba, entre otras cuestiones: “¿qué es una familia?”, mientras que en el cuestionario se ponían diferentes agrupaciones, a las que debían responder si constituían o no, una familia. Estas agrupaciones estaban con base en nueve dimensiones distribuidas en tres categorías: la societal (dimensiones: vínculos legales y coresidencia), la biológica (dimensiones: biológica simple y lazos sanguíneos) y la interpersonal (dimensiones: afecto, apoyo emocional y comprensión, ayuda, cuidado y crianza y compartir).

En general, las dimensiones que más utilizan para definir a una familia son los lazos sanguíneos, el afecto, y en menor medida, los vínculos legales, observándose un patrón evolutivo, por el que los y las estudiantes de menor edad, usaron un mayor número de dimensiones para definir a la familia, ya que están en fase de formación del concepto de familia. Dicho patrón ya se observó en el estudio de Gilby y Pederson (1982) y en el de Morrow (1998) que revelaron que todos tienden a construir la definición de familia con aspectos similares, fundamentalmente consistiendo en padre, madre y sus hijos/as, siendo para aquellos/as de menor edad más relevantes aspectos concretos, como la residencia en común, el matrimonio y el contacto entre los miembros de la familia, conceptos que en los/las mayores, van desapareciendo, destacando en mayor medida aspectos más abstractos como los lazos sanguíneos, y calidad de las relaciones con base a vínculos legales, y según Fu, Goodwin, Sporakowski y Hinkle (1986), características no observables, como niveles emocionales.

Pero estos estudios (Gilby y Pederson, 1982 y Simón, et. al., 2001) no profundizaron en la investigación sobre los roles asociados a madres y padres.

En cambio, Qiu, et. al. (2013) llevaron a cabo una comparación transcultural en torno a cómo niños y niñas entienden la familia y los roles, según el contexto socio-cultural en el que se encuentren, analizando ideas de los niños de cuatro países diferentes: China, Ecuador, Turquía y Estados Unidos.

Realizaron entrevistas abiertas a estudiantes de 6 a 12 años, donde se les hacía tres preguntas principales (*¿Por qué las personas tienen familia?, ¿qué hace una madre?, ¿qué hace un padre?*) y analizaban las respuestas de las funciones y los roles que describían.

Además, se les presentaron muñecos que podían representar a padres, madres, abuelos/as, hijos/as en edad escolar, preescolar y bebés, pidiéndoles que cogieran los muñecos que desearan para hacer una familia, y la familia que creaban, se comparó con la familia real de las y los estudiantes, y con otros tipos de familia que presentaron con diferentes muñecos (familia tradicional, monoparental, etc.).

Y por último, también utilizaron un cuestionario para los padres, para conocer la situación familiar de cada estudiante. Los resultados nos indican que niñas y niños consideran a la familia con cinco roles: afecto, protección, procreación, apoyo material y educación, siendo la función familiar primaria percibida en todos los países, excepto China, la de proporcionar afecto (relacionado con nutrición, interacción y apoyo). Estas descripciones de factores afectivos en la definición de familias, ya se observó en varios estudios anteriores (Morrow, 1998 y Rigg y Pryor, 2007, entre otros). En China sin embargo, la mayoría veía a la familia como el proveedor de apoyo material básico para el hogar (como escritorios, camas, mesas y sillas).

En cuanto a los roles de la madre, el papel más asociado a esta figura por niños y niñas fue el relacionado con las tareas domésticas, y seguido de este, cuidar a hijos/as, mientras que los padres fueron vistos fundamentalmente como proveedores o sostenes de la familia,

hallazgos que ya se encontraron en el estudio a través de entrevistas, de Fu, et. al. (1986) y en el de Kagan, et. al. (1961). En este último, los padres fueron percibidos además como más punitivos, temidos, dominantes, fuertes y hasta peligrosos, en la línea de Emmerich (1961) acerca del poder, como control de los padres; y niños y niñas se conceptualizaban a ellos mismos como más similares al rol de su mismo género, y más contrarios al otro género (los niños se asociaban más a roles similares a los definidos para los padres y las niñas, a los definidos para las madres).

McKee, Mauthner y Galilee, (2003) hallaron además que aquellos/as estudiantes de 8 a 12 años cuyas madres no trabajaban fuera de casa, mostraban su aprecio porque al llegar de la escuela, pudieran estar con ellas, mientras que aquellos/as, cuyas madres sí trabajaban fuera de casa, decían que sus madres eran cariñosas, pero las veían al mismo tiempo, estresadas y sobrecargadas, lo que tiene una gran relación con el reparto de tareas domésticas que comentamos anteriormente.

Nuevamente, en el estudio de Qiu, et. al. (2013), se observa como independientemente de los diferentes contextos sociales y culturales que influyen en sus vidas, las y los estudiantes utilizan estrategias similares en la formación de su comprensión de la familia y los papeles de padres y madres (Britton y Britton, 1971; Rigg y Pryor, 2007) asumiendo que su supervivencia depende en gran medida de la existencia de la familia como fuente de refugio, nutrición y protección, y dando importancia también al afecto y la interacción en la familia.

Además, puede verse como en las culturas colectivistas (Ecuador, Turquía y China) tienden a enfatizar las metas del grupo y de la familia sobre las prioridades individuales y la importancia de la obediencia y la cohesión a la familia y comunidad, mientras que en las individualistas (Estados Unidos principalmente) tienden a percibir a cada persona dentro de la familia. Así por ejemplo, en Turquía y China tendían a tener puntos de vista más tradiciona-

les sobre la familia, mientras que en Estados Unidos aceptaban en mayor grado, diversas estructuras familiares definidas como una familia. No obstante, los autores indican la necesidad de explorar otros grupos culturales en futuras investigaciones, como los europeos (en la presente tesis, incluimos estudiantes españoles), para comprender mejor la diversidad global de niñas/os y las familias.

Es necesario atender a los contextos en los que se desarrollan las familias de niños y niñas, dado que pueden influir en la dinámica familiar. El contexto en sí no determina tanto la concepción de las familias, pero sí puede influir en la dinámica familiar, y esta, en la concepción que niños y niñas tienen sobre sus familias, tal y como se refleja en el programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1998), donde se observa que la falta de trabajo, dinero, educación y la dificultad para acceder a los servicios de salud entre otras características, hace más difícil el logro de las funciones básicas de sostén, tanto material como afectivo, que llevan a cabo las familias.

A este respecto, Leibovich de Figueroa, Marconi y Minichiello (2007), realizaron un estudio sobre la concepción de familia que tienen estudiantes de 9 a 11 años que habitan en contextos de pobreza caracterizados por la vulnerabilidad psicosocial y que asisten a comedores comunitarios, en el conurbano bonaerense (Argentina) (que proveen alimento, exclusivamente a niños y madres embarazadas), a través de observaciones y dibujos de niños y niñas.

Sus resultados muestran que en estos contextos, las familias suelen ser numerosas, con predominio de la figura materna en un rol activo en relación a la supervivencia y las cuestiones domésticas (nuevamente se aprecia el rol femenino). Además, expresan la necesidad de estar protegidas por un hábitat físico más confortable al que tienen y no se aprecian interacciones afectivas entre los miembros de la familia.

Por su parte, Sánchez y Valdés (2011) descubrieron como la dinámica familiar afecta al desempeño académico en estudiantes de 6º de Educación Primaria, de manera que no es tan importante la composición familiar en sí, sino la dinámica inherente, sobre todo en la comunicación en la familia y la valoración de esta, por parte los hijos e hijas.

Asimismo, parece que tampoco es relevante el género de los padres, sino la crianza de sus hijos/as en términos nuevamente de calidad en las dinámicas e interacciones familiares (Patterson, 2006). En este sentido, la Asociación Americana de Psicología (APA) votó unánimemente a favor de una declaración que argumentaba que la investigación demostraba que el ajuste, el desarrollo y el bienestar psicológico de niñas y niños no está relacionado con la orientación sexual de los padres, y por tanto, hijos e hijas de familias homoparentales estaban en las mismas condiciones óptimas de desarrollo que los de familias de progenitores de distinto sexo (APA, 2004).

La mayoría de las investigaciones no hallan diferencias entre los hijos de padres gays o madres lesbianas en comparación con los hijos de padres heterosexuales, en términos de desarrollo infantil, bienestar e identidad sexual (Agustín, 2014; Ceballos-Fernández, 2012).

Con referencia a las escuelas, aunque el estudio de Agustín de 2009 (citado en Agustín, 2014) sobre acoso homofóbico indicó que la posibilidad de sufrir acoso escolar en las aulas, dependía más de características personales de cada estudiante (y su efecto en el ambiente), que de la propia orientación sexual, o modelo familiar, sí es cierto que a menudo en las escuelas, se dan climas hostiles y de pocos recursos o apoyo a las personas LGTBIQ, por lo que nos parece fundamental trabajar en el aula, valores para la tolerancia y la integración.

En este sentido, Agustín (2014) nos muestra la necesidad entre otros muchos factores, de la inclusión de la diversidad familiar en el curriculum educativo de manera explícita, la interacción con las personas del centro escolar, la relación con el resto de familiar del centro

y la inclusión de la diversidad sexual y familiar en la formación de docentes. Para esta última cuestión, se han llevado a cabo algunos programas, como el de Goodrich, Kingsley, López Leiva y Daugherty (2016), un programa de educación de docentes de primaria y secundaria para acercarse a la realidad de estudiantes LGTBIQ, con varios talleres, que tenían por objetivo proporcionarles herramientas pedagógicas, recursos instructivos, estrategias de cuestionamiento crítico y experiencias de enseñanza, para apoyar activamente al colectivo LGTBIQ en las escuelas.

En dicho programa, se observaron tres conceptos interrelacionados: agencia, resistencia y tensión. La mayoría de docentes querían ser agentes (a través de la acción colectiva y la concienciación), pero algunos/as mostraron resistencia y cuestionamiento, durante los talleres (se preguntaban si realmente eran necesarias ciertas actuaciones, para la integración, etc.), lo que llevó a generar tensiones entre las personas que se formaban en el programa (había críticas a los que preguntaban y algunos tenían miedo de cuestionar, por si se les calificaba de homófobos).

No obstante, profesoras y profesores encontraron los talleres útiles e informativos, y aunque es relevante hacer cambios en su preparación, para formarles en estos temas, se requieren mayores cambios estructurales y sistémicos, puesto que muchas de las tensiones están aquí, obstaculizando el trabajo, con resistencias institucionales, de escuelas, de personal del distrito y hasta del propio centro de recursos LGTBIQ de la universidad donde impartieron el programa (porque lo tomaban en ocasiones, como competición).

Es crucial que se den apoyos para que exista un comité permanente al respecto de programas de este tipo (en el del estudio, llevaban tres años impartiendo y la administración universitaria no lo entendía como trabajo oficial). Además, la necesidad de estos programas en la escuela, no pasa sólo por atender a estudiantes LGTBIQ en el aula, sino también para

entender las dinámicas familiares y conocer si, tal y como nos indican Madge y Willmott (2007) pueden surgir conflictos familiares, cuando los y las hijas afirman su identidad u orientación sexual.

Con relación a la necesidad de crear programas en la escuela, Meiners y Quinn (2010) describen un archivo que realizaron para documentar los resultados de su investigación acerca de la marginación de las personas LGTBIQ y apoyar sus objetivos activistas. Investigaron la relación entre la privatización de la Educación Pública y la marginación de estudiantes y docentes en las Escuelas Públicas de Chicago, centrando su investigación en tres contextos educativos conflictivos que denigraron la homosexualidad: escuelas de temática militar dentro de la escuela pública en un momento en que la homosexualidad era ilegal en el ejército estadounidense; la celebración de conferencias para docentes de escuelas públicas en un colegio cristiano privado que requiere que los solicitantes firmen un compromiso declarando que la homosexualidad es inmoral; y la eliminación de la orientación sexual y la capacitación en Justicia Social de las normas de acreditación de docentes.

El trabajo de Meiners y Quinn (2010) pretende fomentar la justicia procedimental cuestionando los procedimientos educativos y las políticas que normalizan la exclusión de estudiantes LGTBIQ, identificando experiencias perjudiciales, y dando lugar a que la investigación sirviera para que a través de los archivos hallados, se construyera un movimiento que exigía que estudiantes y docentes LGTBIQ tuvieran los mismos derechos y privilegios que los demás.

En cuanto a la opinión de niñas y niños acerca de las familias homoparentales, el estudio de Rigg y Pryor (2007) con niños neozelandeses, nos muestra cómo existe actualmente una gran aceptación y comprensión de todo tipo de familias en esta sociedad (también padres

separados, familias monoparentales, etc.) y dichas opiniones parecen no tener relación con el tipo de familia que posee cada niño/a.

Por último, con relación a los diversos estudios sobre percepción de las personas cuyos padres están separados, acerca del concepto de familia, parece que no existe un gran acuerdo en sus resultados. Mientras que en algunos, se observa que no hay grandes variaciones en las percepciones de las familias entre niñas/os que han experimentado separación y los que no (Newman, Roberts y Syre, 1993, en Rigg y Pryor, 2007), otros estudios han encontrado que los y las jóvenes de familias separadas tenían menos probabilidades de considerar a padres y madres no residentes en la misma casa, como miembros de las familias en comparación con los de familias no separadas (O'Brien, Alldred y Jones, 1996, en Rigg y Pryor, 2007)

Lo que sí parece estar claro es la necesidad de atender a la estructura y complejidad familiar, otra vez, desde las dinámicas que puedan generarse en el contexto de separación de los padres, escuchando las voces de todos los miembros de la familia, especialmente de los y las niñas.

Madge y Willmott (2007), afirmaron que niñas y niños desean más información sobre lo que está sucediendo en los contextos de separación de sus padres, especialmente en asuntos como dónde vivirán y cómo será el contacto con los padres no residentes con ellas/os. A veces la falta de información se suma a las incertidumbres y ansiedades que pueden afectar las relaciones con padres y madres. Trinder, Beek y Connolly en 2002 (citado en Madge y Willmott, 2007) encontraron que niñas y niños de padres divorciados, identificaron la falta de consulta con ellos, como una de las principales razones por las que los arreglos de contacto no funcionan.

Igualmente, Cashmore y Parkinson (2008), con sus entrevistas a padres e hijos/as que habían pasado por un proceso de separación, nos revelaron como la mayoría de padres y ni-

ñas/os, especialmente aquellos que habían pasado por procedimientos judiciales, pensaban que estos últimos debían tener voz en las decisiones acerca de los acuerdos de residencia y contacto con sus progenitores. También observaron la importante influencia que ejercían niños y niñas de mayor edad sobre estos acuerdos, y las diferentes preocupaciones entre padres e hijos, ya que mientras que los primeros se inquietaban por la presión que podían ejercer sobre sus hijos/as por parte de la expareja, estos últimos, lo hacían más por la imparcialidad de los resultados, y el peligro que podía suponer en el mantenimiento de la relación con sus padres, aunque no sienten la necesidad de ser protegidos de su participación judicial en asuntos de conflictos. Por ello, es fundamental que se hagan esfuerzos para relacionar las creencias de las personas (ya que padres e hijos/as en general desean que estos últimos, participen) con la organización del sistema, siendo también siempre muy conscientes de los diferentes contextos en los que pueden hallarse.

Roe, Bridges, Dunn y O'Connor (2006) con su estudio a través de dibujos de niños y niñas sobre sus familias, concluyeron que los dos criterios fundamentales para incluir en dichos dibujos a personas como miembros de la familia eran el hecho de residir juntos (excluyendo así a padres separados) y tener lazos sanguíneos con estas. Estas agrupaciones fueron duraderas en el tiempo, y como tal, los autores las consideran una medida adecuada para reflejar las percepciones de la vida familiar, pudiendo acercarnos al bienestar o problemas conductuales o emocionales posteriores, en aquellos/as niños/as que excluían a miembros de la familia en sus dibujos. Además, indican que aunque no deben tomarse estos datos como únicos, puesto que es necesario indagar con más métodos y puede haber diversos motivos de exclusión de personas en los dibujos, (problemas motores, dificultad de comprensión, etc.), estos pueden tener relevancia clínica. Hay estudiantes que sí incluyen a familiares no residentes o sin lazos sanguíneos con ellos, en sus dibujos, y a pesar de que se desconocen los moti-

vos de inclusión o exclusión, parece que el afecto y el amor pueden ser de nuevo, cruciales, para esta distinción (Pryor y Rodgers, 2001).

En los contextos de separación de padres y madres, el concepto de familia para niños y niñas, sobre todo, para los de menor edad, puede verse vulnerado, ya que la misma residencia como criterio para definir a miembros de la familia, no se da. Sin embargo, Funder (1996), nos indica que niñas y niños ajustan sus percepciones de familia para que sean congruentes con los cambios en su estructura familiar.

Como conclusión de los estudios sobre reconocimiento de la diversidad familiar, podemos indicar que aunque sí se ha investigado acerca de la representación de niñas y niños sobre la definición de familia (Qiu et. al., 2013; Simón et al., 2001), apenas se han analizado las representaciones sobre familias homoparentales (Rigg y Pryor, 2007) o acerca de qué piensan sobre los contextos de separación de padres y madres de manera general (que no estén basadas en las situaciones personales de niños o niñas que hayan vivido la separación de sus padres).

3.3. Conclusiones de los estudios de representaciones de Justicia Social

Tras la exposición detallada de los trabajos acerca de las representaciones de Justicia Social en el presente capítulo, podemos evidenciar que no existen apenas investigaciones que estudien las representaciones de niñas y niños sobre Justicia Social.

Observamos como los trabajos de Barreiro (2012, 2013a y 2013b) suponen una excepción a esto, dado que en ellos sí se estudian dichas representaciones, centrándose en el desarrollo de las justificaciones del castigo (Barreiro, 2012), en la ontogénesis de las representaciones sociales de justicia (Barreiro, 2013a), y en la creencia del mundo justo (2013b), por parte de niños/as y adolescentes.

Sin embargo, en ninguno de los estudios indicados se analizan las representaciones de niñas y niños, utilizando el término *representaciones*, que desarrollamos desde nuestro enfoque, como las ideas de niñas y niños en torno a la Justicia Social, sin determinar a priori si estas son compartidas a nivel social o están en un nivel individual.

Al mismo tiempo, tampoco los estudios revisados consideran la Justicia Social desde nuestra perspectiva de las tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación) como herramientas para lograr dicha Justicia Social, y esta a su vez como medio, para alcanzar el fin de la vida digna para todas las personas.

Por ello, las investigaciones descritas con referencia a las tres dimensiones de la Justicia Social, no se han desarrollado tampoco bajo las definiciones de Redistribución, Reconocimiento y Representación que adoptamos en nuestro enfoque, sino que se han focalizado en situaciones muy concretas de desigualdad para cada dimensión, sin tomar una perspectiva integradora de las demás dimensiones en promoción de la Justicia Social.

Como hemos comentado, los estudios de Redistribución no se han centrado especialmente en las representaciones de niñas y niños acerca de la redistribución de los recursos en la escuela (Resh y Sabbagh, 2016). Algunas investigaciones han comenzado a tratar las representaciones de las y los estudiantes sobre aspectos educativos generales (Resh y Sabbagh, 2016) o incluso sobre situaciones concretas de injusticia en la escuela, y la relación entre dichas representaciones y las consecuencias en estas/os estudiantes (Pretsch et. al., 2016).

No obstante, pensamos que es fundamental indagar en las representaciones de niñas y niños sobre escenarios específicos de redistribución en la escuela, basados en una situación de injusticia, que pueda enlazar la desigualdad de redistribución en sí, con desigualdades también en el reconocimiento y la representación de las y los estudiantes en la situación des-

favorecida. De este modo, podremos acercarnos a conocer la justicia procedimental y relacionarlo con las otras dos dimensiones de la Justicia Social (Reconocimiento y Representación).

En cuanto a la Representación, hemos podido comprobar cómo son escasas las investigaciones sobre representaciones de las y los estudiantes acerca de su participación en la escuela (Coiduras, et. al., 2016), lo que contrasta notablemente con la importancia que parece que se está concediendo a la participación de estas/os en la escuela (Campos, 2015; García-Pérez y Montero, 2014; Giné et al., 2014; Robles, 2015; Ros, 2009; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Por último, en cuanto al Reconocimiento de la diversidad familiar, observamos cómo se han estudiado las representaciones de estudiantes acerca del concepto de familia (Qiu et al., 2013; Simón et al., 2001), pero casi no se ha profundizado en cómo se representan niñas y niños, los distintos tipos de familia, como las homoparentales (Rigg y Pryor, 2007) o aquellos contextos de separación de padres y madres. Además, los estudios no han establecido previamente a su análisis una definición que los diversos autores entiendan como familia, como es el caso de nuestra perspectiva, señalando que el concepto de familia debe considerarse desde el vínculo, a modo de unión afectiva y social, que lleva consigo ciertas implicaciones prácticas, como compromisos y responsabilidades, independientemente de que los miembros vivan o no juntos permanentemente, o tengan o no lazos sanguíneos comunes.

Al suponer nuestro enfoque una novedad respecto al planteamiento de las ideas de las personas (como *representaciones*) y de la Justicia Social (como medio para lograr una vida digna), consideramos que es fundamental desarrollar estudios empíricos que analicen las representaciones de Justicia Social, bajo dicho enfoque.

Igualmente, nos parece oportuno acercarnos a las representaciones de niñas y niños a través de diferentes situaciones de injusticia que nos aproximen a una visión general de la

Justicia Social en estas/os, ante diversos contextos de desigualdad, tales como acoso escolar, pobreza, diversidad familiar, participación escolar, discriminación por género o discapacidad, entre otros.

Por todo ello, diseñamos los estudios empíricos de la presente tesis, con dos instrumentos de evaluación de las *representaciones*, como ideas de niñas y niños ante distintas situaciones de desigualdad, que presentamos en los dos capítulos siguientes.

Capítulo 4.

Estudio 1. Investigación cuantitativa: “Representaciones de la Justicia Social en estudiantes de Educación Primaria”

*“Nos basta una mano para matar. Necesitamos
dos para acariciar, para aplaudir y todas las
del mundo para conseguir la paz”*

(Gloria Fuertes, 2002)

Después de conocer los diferentes estudios que existen acerca de las representaciones de Justicia Social, tanto a nivel genérico, como a través de las tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación) expuestos en el capítulo anterior, y tras concluir que en ninguno de ellos, la investigación se planteaba desde nuestra perspectiva de la Justicia Social (entendiendo a las tres dimensiones como herramientas para la Justicia Social y esta a su vez, como medio para lograr una vida digna) decidimos realizar los dos estudios empíricos que describimos en los capítulos 4 y 5 de esta tesis.

La intención de fondo ha sido poder diseñar instrumentos que nos permitan conocer con mayor profundidad las *representaciones* de niños y niñas, como ideas acerca de la Justicia Social, analizadas a través de las soluciones que proponen ante situaciones de desigualdad, que nos acerquen a la visión de las y los estudiantes en las tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación).

Retomando la crítica de Resh y Sabbagh (2016) en cuanto a la falta de estudios cualitativos que analicen las percepciones de las y los estudiantes sobre la desigualdad en las escuelas y den cuenta de sus argumentos, en esta tesis hemos querido desarrollar tanto un estudio cuantitativo, como un estudio cualitativo.

Por tanto, en este capítulo 4, procedemos a exponer el primer estudio, que corresponde con un método de investigación cuantitativo, que nos proporciona objetividad y posibilidad de acercarnos a una amplia muestra de participantes, y en el capítulo 5, desarrollaremos el segundo estudio, consistente en una investigación cualitativa, que nos ayuda a poder profundizar en los argumentos de las representaciones o ideas que nos señalan las y los estudiantes como posibles soluciones ante situaciones de injusticia planteados, facilitando la espontaneidad de las respuestas y conociendo los procesos reflexivos que hay detrás de estas, tal y como sugirieron Bruno y Barreiro (2015) con la necesidad de abordar técnicas cualitativas.

4.1. Objetivos

Este primer estudio tiene como objetivo principal conocer las representaciones sobre la Justicia Social, en sus tres dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación/Participación) que tienen las y los estudiantes de Educación Primaria, y analizar cómo pueden variar en función de diferentes parámetros (edad, género o diferentes contextos culturales).

Así, se pretende contrastar cómo cambian estas representaciones con la edad, el género o el tipo de centro educativo al que asisten los y las estudiantes.

Además, deseamos comparar estas representaciones de estudiantes de Educación Primaria, tanto de la Comunidad de Madrid, como de la Ciudad de Buenos Aires.

4.2. Hipótesis

1. Se espera encontrar representaciones más elaboradas y prosociales de la Justicia Social, en estudiantes de 6º curso (11/12 años), debido a su desarrollo sociocognitivo, frente a estudiantes de 4º curso de Educación Primaria (9/10 años).

2. En cuanto al género, esperamos hallar representaciones más elaboradas en niñas que en niños, en la línea de los resultados obtenidos por varias investigaciones acerca del razonamiento prosocial (Eisenberg, 2006; Jaffe y Hyde, 2000 Metzger, y Smetana, 2010), del estudio de García-Vélez (2016) sobre ciudadanía cosmopolita, del trabajo de Sainz (2017) en cuanto a las representaciones de Justicia Social de estudiantes y profesorado de Educación Secundaria, y de la investigación de Grayman y Godfrey (2013) sobre actitudes hacia la Justicia Social.

Con respecto al razonamiento prosocial, como ya indicamos, se observaron mayores conductas, pensamientos y respuestas afectivas en niñas y chicas adolescentes, frente a niños

y chicos adolescentes. Creemos que el razonamiento prosocial, que se estudiaron en estas investigaciones, puede estar relacionado con representaciones de la Justicia Social.

Con relación a la ciudadanía cosmopolita, García-Vélez (2016) encontró que las mujeres, en todos los rangos de edad analizados (desde estudiantes de Educación Secundaria hasta profesorado) obtenían puntuaciones más altas en las representaciones sobre ciudadanía cosmopolita, frente a los hombres. Como ya vimos, para promover la capacidad de ciudadanía cosmopolita de la que nos habló Nussbaum (2010), resulta de gran relevancia la formación en ciudadanía, (Guichot-Reina, 2015) a través de asignaturas como Educación para la Ciudadanía (García-Vélez, 2016). Y a su vez, esta formación ciudadana, potenciaría una aproximación de las y los estudiantes a la ciudadanía orientada hacia la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b).

Por su parte, en el trabajo de Sainz (2017) se ha comprobado que las mujeres, tanto en la Educación Secundaria, como en el profesorado, alcanzan puntuaciones más cercanas a la Justicia Social en sus representaciones, frente a los hombres. Dichas representaciones fueron evaluadas a través de un cuestionario que como comentaremos en el apartado 4.4. con relación al material de esta tesis, fue elaborado en conjunto con el cuestionario que presentamos para este estudio empírico, a través del mismo equipo de investigación.

Por último, en cuanto a las actitudes hacia la Justicia Social, hemos desarrollado el estudio de Grayman y Godfrey en el apartado 3.1., donde se las adolescentes mostraron mayores actitudes de apoyo a la Justicia Social, frente a los adolescentes.

3. Además, queremos conocer si en diferentes contextos, las y los estudiantes tienen o no ideas parecidas en torno a la Justicia Social, analizando la influencia de dicho contexto en sus respuestas o pensamientos.

Así, pensamos obtener diferencias entre estudiantes de Madrid y estudiantes de Buenos Aires, por las características propias de cada ciudad, al tiempo que creemos que estudiantes de entornos más cercanos a la Justicia Social (centros Palomeras Bajas y El Quijote en Madrid, y centros José Hernández y Manuel Belgrano, en Buenos Aires), tenderán a resolver las situaciones con estrategias de solución más relacionadas con la Justicia Social, frente a estudiantes de entornos neutros.

4. Por último, esperamos encontrar diferencias entre el grado de elaboración de las representaciones en cada una de las tres dimensiones constituyentes de la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación).

4.3. Material

Para este primer estudio, se propuso construir y validar un cuestionario que permitiera evaluar las representaciones de la Justicia Social, y sus tres dimensiones constituyentes: Redistribución, Reconocimiento y Representación, en estudiantes de 4º y 6º curso de Educación Primaria.

Creemos que lo que una persona piensa, determina en parte cómo actúa y aunque existen diferencias entre una toma de decisiones real, y una solución dada ante un problema hipotético de desigualdad, nos parece que existe cierta relación entre ambas (Jacott et. al., 2012). Además, en trabajos previos se ha probado la eficacia de instrumentos que evalúan determinadas representaciones de las personas a través de situaciones hipotéticas de injusticia, como aquellas representaciones sobre ciudadanía (García-Vélez, 2016; Jacott y Maldonado, 2012) o sobre Justicia Social (Jacott, Maldonado, Sainz, Juanes, García-Vélez y Seguro, 2014; Sainz, 2017).

Por estos motivos, decidimos utilizar un formato de instrumentos, tanto en el Estudio 1 como en el Estudio 2, basado en dilemas sobre respuestas de cómo actuarían las y los estu-

diantes, para a través del análisis de estas respuestas, acercarnos a su pensamiento en relación con la Justicia Social. Soep, Mayeno Saavedra y Kurwa (2009), indican que fijándose en los casos de personas concretas en situaciones difíciles, es posible crear en la sociedad la conciencia de la Justicia Social ("la co-creación de pensamiento crítico en un ambiente reflexivo") y hacer más fáciles las intervenciones basadas en estos ejemplos concretos. En nuestro estudio, se presentan los dilemas que representan ejemplos concretos de casos que pueden ocurrir en las escuelas, lo que los autores indicaron como casos de personas concretas en situaciones difíciles.

4.3.1. Diseño del cuestionario.

El cuestionario fue diseñado por un equipo multidisciplinar (del que formó parte la doctoranda y sus directores), conformado por doce expertos en Psicología, Antropología, Educación, Historia y Lingüística, que a su vez son también expertos en Justicia Social.

En primer lugar, dicho equipo se reunió para plantear y debatir diversos dilemas sobre Justicia Social de diferentes temas de actualidad, como discapacidad, acoso escolar, pobreza, diversidad familiar, etc.

Posteriormente, desarrollaron un cuestionario compuesto por un conjunto de dilemas basándose en las tres dimensiones del concepto de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) sobre situaciones hipotéticas de temas de actualidad, especialmente en el ámbito de la educación (Sainz, 2017).

Se acordó que el cuestionario adoptara la forma de un repertorio variado de dilemas que presentaran situaciones ficticias, pero plausibles, en las que las y los participantes debían tomar una decisión entre tres alternativas posibles para cada dilema, de las cuales una de ellas es claramente promotora de la Justicia Social, otra de ellas claramente se aleja de la promo-

ción de la Justicia Social y una tercera se sitúa en algún punto intermedio entre las alternativas anteriores, aunque no necesariamente de forma equidistante a ambas alternativas.

Dentro del cuestionario diseñado, se realizaron dos formatos diferentes, dirigidos a estudiantes de 4º curso o a estudiantes de 6º curso de Educación Primaria. Así, el cuestionario para estudiantes de 4º curso está formado por 12 dilemas (cuatro dilemas de cada dimensión), mientras que el cuestionario para estudiantes de 6º curso consta de 21 dilemas (siete dilemas de cada dimensión), donde se encuentran los 12 dilemas del cuestionario para estudiantes de 4º, más 9 dilemas adicionales.

Para ilustrar mejor estos datos, a continuación se expone en la *Figura 4* la composición de los cuestionarios para este primer estudio.

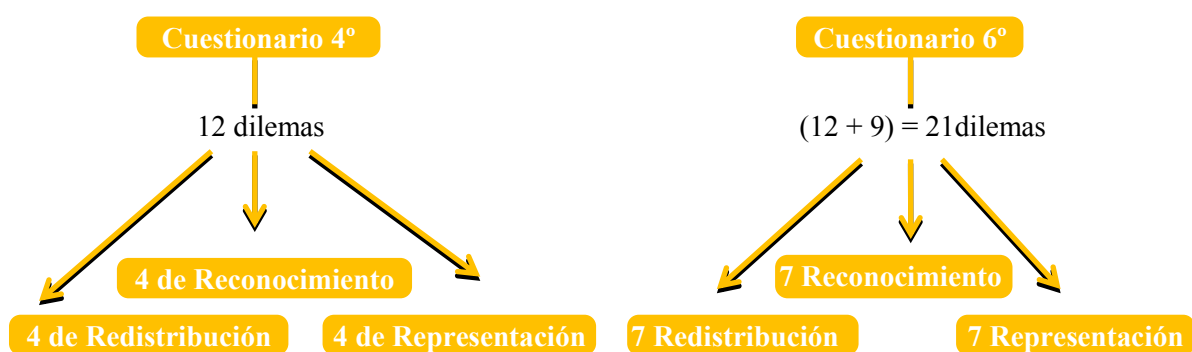


Figura 4 Composición del cuestionario de 4º y de 6º curso de Educación Primaria (Estudio 1).

Si bien los cuestionarios son idénticos tanto para estudiantes españoles, como argentinos, no obstante, una vez confeccionados para niñas y niños españoles, se procedió a realizar una adaptación al contexto lingüístico y sociocultural argentino, durante la estancia de la doctoranda en Buenos Aires y con la colaboración de la doctora Alicia Barreiro.

En el Anexo 2 se muestran los cuestionarios para estudiantes de 4º y 6º curso de Educación Primaria, de Madrid y de Buenos Aires. Concretamente, en el subapartado 2.1. de dicho anexo, se encuentra el cuestionario para estudiantes de Madrid, de 4º curso (versión es-

pañola), en el 2.2., el cuestionario para estudiantes de Buenos Aires, de 6º curso (versión argentina) y en el 2.3., el cuestionario para estudiantes de Madrid, de 6º, con la dimensión a la que pertenece cada dilema (Redistribución, Reconocimiento o Representación) en mayúsculas y antes del enunciado, seguida por la temática de estudio (idioma, estudiantes con necesidades, acceso tecnologías de la información y la comunicación, elección representante de la clase, etc.) y con las alternativas de cada dilema numeradas (de menos a más justa, siendo. 1: menos justa-2: intermedia-3: más justa, en su relación con la Justicia Social). Además, en este Anexo 2.3., se adjunta una explicación para cada dilema, con la justificación de la asignación de cada alternativa como menos, más justa, o intermedia.

Dado que en el cuestionario de 6º, están las mismas preguntas del cuestionario de 4º, más otras nuevas, para no ser redundantes, no se exponen en los anexos, el cuestionario de 4º, para estudiantes de Buenos Aires, y sí, el de 6º.

Como ya anunciábamos en la introducción de la presente tesis, paralelamente a esta investigación, se ha realizado otra, que trata de conocer las representaciones de Justicia Social en el alumnado y profesorado de Educación Secundaria, en España (Sainz, 2017).

Ambas, parten de la misma línea de investigación (“Desarrollo Humano y Justicia Social” del grupo G.I.C.E., de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación), y la elaboración de los distintos cuestionarios utilizados (en esta tesis, para estudiantes de Educación Primaria española/es y argentina/os, y en la de Sainz, 2017, para docentes y estudiantes de Educación Secundaria, de España), se realizó en conjunto, diseñando primero un banco general de dilemas y perfeccionándolos después, según para qué público fueran.

4.3.2. Validación del cuestionario.

Se realizó en primer lugar un contrabalanceo de dilemas, para asegurar que hubiera el mismo número de dilemas de las tres dimensiones, para que la alternativa más justa no estu-

viera siempre en la misma posición y para asegurar que se abordaban los diferentes temas de actualidad que se habían debatido en las reuniones iniciales.

Además, se efectuaron dos validaciones interjueces con 33 expertos, que valoraron cada una de las tres alternativas de cada dilema en una escala Likert de 1 a 9 de menos a más justas socialmente (Juanes, 2012; Sainz, García, Pérez-Manjarrez, Juanes, Fernández-González, Seguro y Agustín, 2013), y un Estudio Piloto.

Inicialmente se diseñaron 92 dilemas, de los cuales, se seleccionaron como se ha indicado anteriormente, 12 dilemas para estudiantes de 4º curso y 21 dilemas para estudiantes de 6º curso de Educación Primaria.

Estudio Piloto:

En cuanto al Estudio Piloto, el mismo se realizó en el CEIP: Félix Rodríguez de la Fuente, situado en la localidad de Coslada, en Madrid, en el mes de octubre del año 2013, a un total de 52 estudiantes (un estudiante se eliminó de la muestra definitiva) de 4º y 6º de Primaria, tal y como muestra la Tabla 11. En dicha tabla, se observa que hay 25 participantes de 4º (49 %) y 26 de 6º (51%), y 26 niños (51%) y 25 niñas (41%)

Tabla 11

Muestra Estudio Piloto del cuestionario

	Curso		
Género	4º	6º	Total
Niños	14	12	26
Niñas	11	14	25
Total	25	26	51

Los datos recogidos en este cuestionario piloto se analizaron a través del programa estadístico de procesamiento de datos SPSS versión 22, codificándose las respuestas a cada dilema del cuestionario, con los siguientes valores:

1: Opción menos justa del dilema.

2: Opción intermedia.

3: Opción más justa del dilema.

Como hemos comentado en el apartado anterior y puede verse en la *Figura 4*, los cuestionarios se componen del mismo número de dilemas por cada una de las dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación).

Para analizar las representaciones, se utilizaron sólo los 12 dilemas que coinciden en el cuestionario de 4º y de 6º curso de Educación Primaria.

Creamos tres Subescalas de Justicia Social (Subescala de Redistribución, Subescala de Reconocimiento y Subescala de Representación), que se obtienen a partir de las respuestas de las y los participantes a cada uno de los cuatro dilemas concretos vinculados con la dimensión correspondiente. Asimismo, definimos una Escala Global de Justicia Social, que agrupa las tres Subescalas anteriores.

Utilizamos las siguientes fórmulas, para obtener los valores de las Subescalas:

$$\text{Subescala de Redistribución} = \frac{\sum_i \text{Redistribución}_i - 4}{12 - 4} * 10$$

$$\text{Subescala de Reconocimiento} = \frac{\sum_i \text{Reconocimiento}_i - 4}{12 - 4} * 10$$

$$\text{Subescala de Representación} = \frac{\sum_i \text{Representación}_i - 4}{12 - 4} * 10$$

donde Σ_i Redistribución_i/ Σ_i Reconocimiento_i/ Σ_i Representación_i representan la suma de los valores de las respuestas de las y los estudiantes a los cuatro dilemas asociados a cada una de las dimensiones correspondientes.

Como las puntuaciones que hemos asignado a cada opción de los dilemas van de 1 a 3 (opción menos justa-más justa), los valores posibles de Σ_i Redistribución_i/ Σ_i Reconocimiento_i/ Σ_i Representación_i, estarán comprendidos entre 4 (si las cuatro respuestas a los cuatro dilemas de la dimensión, son las opciones menos justas) y 12 (si las cuatro respuestas son la opciones más justas).

Para que los valores de las Subescalas se codifiquen de 0 a 10, hacemos un cambio de escala, según la siguiente fórmula:

$$\frac{\Sigma_i \text{ Redistribución/Reconocimiento/Representación}_i - \text{Valor mínimo posible}}{\text{Valor máximo posible} - \text{Valor mínimo posible}} * 10$$

En nuestras Subescalas, el valor mínimo posible es 4 y el valor máximo es 12, por ello, al sustituir dichos valores, nos resultan las tres fórmulas anteriores, correspondientes a las Subescalas.

En cuanto a la Escala Global de Justicia Social, esta se determina sumando las tres Subescalas anteriores y dividiendo el resultado entre 3, dando lugar también a valores comprendidos entre 0 y 10:

$$\text{Escala de Justicia Social} = (\text{Subescala de Redistribución} + \text{Subescala de Reconocimiento} + \text{Subescala de Representación}) / 3$$

En primer lugar, se realizaron las tablas de frecuencias del porcentaje de respuestas a cada una de las alternativas de cada pregunta, y las tablas de contingencias entre dichas res-

puestas y las variables: género y curso, resultando una adecuada distribución en la elección de las alternativas.

Después, se hicieron dos pruebas T de diferencia de medias, para curso y género, cuyos resultados podemos observar en la *Figura 5* y en la *Figura 6*, respectivamente.

En la *Figura 5* mostramos las medias para cada una de las Subescalas y la Escala Global de Justicia Social, por curso. Tal y como vemos, aunque hay diferencias en favor de las y los estudiantes de 6º curso, estas no son estadísticamente significativas en ninguna de las Subescalas ni en la Escala Global.

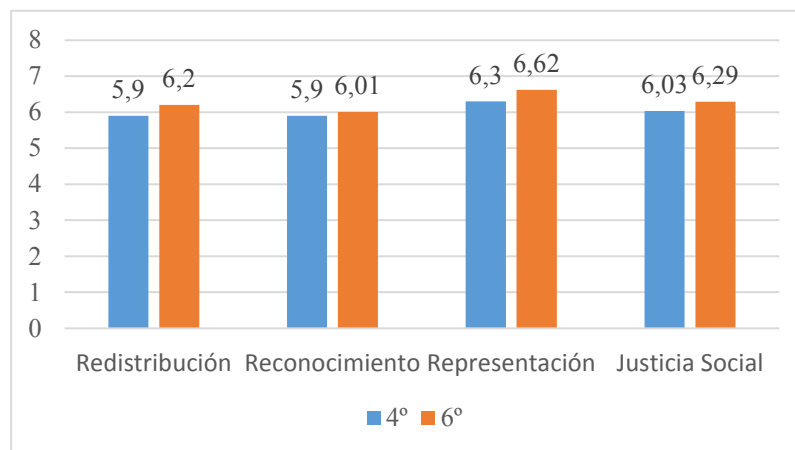


Figura 5 Media de las Subescalas y la Escala Global, por curso, en el Estudio Piloto.

Por su parte, en la *Figura 6* exponemos las medias para cada una de las Subescalas y para la Escala Global de Justicia Social, por género, donde comprobamos que hay diferencias significativas ($p < 0,05$), en las Subescalas de Representación y la Escala Global de Justicia Social en favor de las niñas.

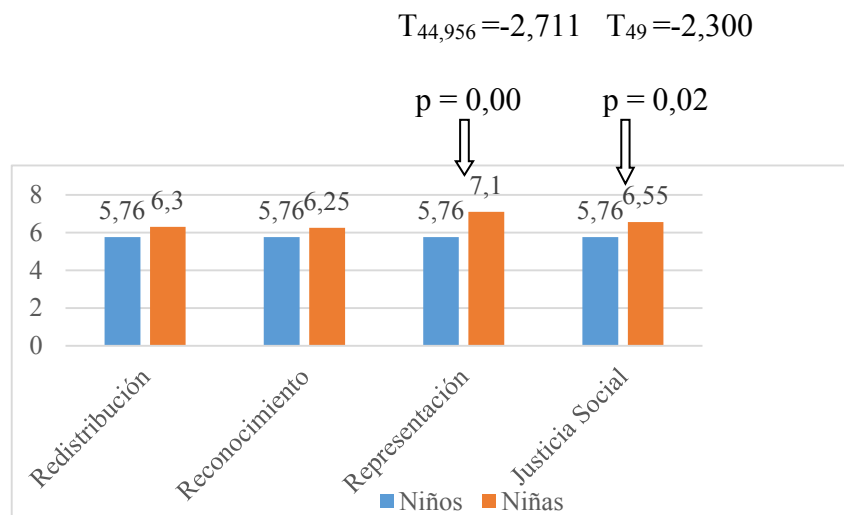


Figura 6 Media de las Subescalas y la Escala Global, por género, en el Estudio Piloto.

Al mismo tiempo, el Estudio Piloto nos sirvió para detectar ciertas palabras o frases que las y los estudiantes tenían dificultad para su comprensión, y así confeccionamos el cuestionario definitivo.

Además, con dicho estudio, calculamos el tiempo aproximado en el que las y los estudiantes contestaban al cuestionario, estimando una duración de una clase, que regularmente son de 50 minutos.

Como veremos posteriormente, en el estudio definitivo del cuestionario, se decidió realizar pruebas ANOVAS, en lugar de pruebas T, ya que se añadió una variable más (ciudad), ampliándose la muestra y se consideró necesario utilizar estas pruebas que dieran mayor cuenta de las comparaciones múltiples entre las variables.

4.3.3. Procedimiento de aplicación del cuestionario.

El cuestionario definitivo fue aplicado al mismo tiempo a todos los estudiantes de cada grupo, en su aula con una duración aproximada de una clase, unos 50 minutos, de manera que la investigadora explicaba el procedimiento al grupo clase y posteriormente, cada estu-

diente tenía un cuestionario en formato cuadernillo, en su pupitre, que respondía de forma individual, seleccionando la alternativa con la que estaba más de acuerdo, para cada uno de los dilemas.

Previamente, se solicitó el consentimiento informado, tanto del equipo directivo de las escuelas como de las y los estudiantes y sus familias (en el Anexo 1).

Todos los cuestionarios fueron administrados por la autora de esta tesis. Primero, los cuestionarios a las y los participantes de Madrid, en los meses de octubre, noviembre y diciembre, del año 2014 y febrero del año 2015, y posteriormente, los cuestionarios a las y los participantes de Buenos Aires, en octubre y noviembre del año 2015. Estos últimos, gracias a la ayuda de estancia breve de la U.A.M., en la Universidad de Buenos Aires, mencionada anteriormente.

4.4. Participantes

4.4.1. Estudiantes.

Las y los participantes del estudio fueron estudiantes de 4º y 6º curso de Educación Primaria, de cuatro escuelas públicas, tanto de Madrid como de Buenos Aires.

Se trató de que la distribución fuera uniforme en las cuatro escuelas de cada ciudad y también por género, curso y turno de las escuelas, en el caso de las que tienen varias jornadas.

Concretamente, se recogieron datos de 970 estudiantes (351 de Madrid, que corresponde a un 36,18 % del total, y 619 de Buenos Aires, que corresponde a un 63,81% del total). Y en cuanto al curso, 516 (53,19 %) eran estudiantes de 4º curso de Educación Primaria y 454 (46,80 %) de 6º curso de Educación Primaria, tal y como muestra la Tabla 12.

Tabla 12

Muestra de estudiantes del Estudio 1, por curso y ciudad

Ciudad	Curso		Total
	4°	6°	
Madrid	170	181	351
Buenos Aires	346	273	619
Total	516	454	970

En cuanto al género, en la Tabla 13, se muestran los y las estudiantes por género y ciudad. Como puede comprobarse, hubo un total de 452 niñas (47,08 %) y 508 (52,91 %) niños en la muestra, suprimiendo del total, 10 estudiantes que no indicaron su género en el cuestionario.

Tabla 13

Muestra de estudiantes del Estudio 1, por género y ciudad

Ciudad	Género		Total
	Niños	Niñas	
Madrid	197	151	348
Buenos Aires	311	301	612
Total	508	452	960

Por último, en la Tabla 14, se muestran las frecuencias de las y los estudiantes por género y curso.

Tabla 14

Muestra de estudiantes del Estudio 1, por género y curso

Curso	Género		Total
	Niños	Niñas	
4°	272	242	514
6°	236	210	446
Total	508	452	960

4.4.2. Escuelas seleccionadas.

Las escuelas seleccionadas fueron: C.E.I.P. Herrera Oria, C.E.I.P. Fuente Santa, C.E.I.P. Palomeras Bajas y C.E.I.P. El Quijote, en la Comunidad de Madrid, y Escuela Primaria nº 13 Juana Azurduy, Escuela Primaria nº 10 Dr. Pascual Santoro, Escuela Primaria nº 1 Manuel Belgrano y Escuela Primaria nº 4 José Hernández, en la ciudad de Buenos Aires.

4.4.2.1. *Escuelas de la Comunidad de Madrid.*

En cuanto a la Comunidad de Madrid, los centros Herrera Oria y Fuente Santa se tomaron como escuelas “estándar”, no específicamente promotoras de Justicia Social. Son escuelas situadas al norte de Madrid con familias con una situación económica media, media-alta. En los últimos años ha crecido la presencia de alumnado extranjero en ambos centros, pero sigue siendo un porcentaje inapreciable respecto a la matrícula global.

En ellas, existe atención a la diversidad, así como participación en proyectos solidarios, puntos verdes de reciclaje y en algunas ocasiones, trabajo en programas concretos como los relacionados con emociones, lectura o aprendizaje, pero no hay un proyecto de centro específico relacionado con la Justicia Social.

En cambio, las escuelas de Palomeras Bajas y el Quijote, ambas situadas en la localidad de Vallecas, al sureste de Madrid, con aproximadamente un 15 % de alumnado extranjero y familias en su mayoría con situación económica baja y media-baja, sí tienen un proyecto educativo relacionado con la Justicia Social, que se trabaja desde dos premisas básicas, que explicamos a continuación. Es por ello, que se tomaron como escuelas “favorecedoras de la Justicia Social”.

Como decimos, ambas escuelas parten de dos premisas básicas en sus proyectos de centro:

1: La integración de la escuela en el barrio e implicación de las familias y el profesorado.

2: La atención a la diversidad.

Como veremos en la explicación de cada una de estas premisas, el objetivo fundamental que subyace a ambas en los proyectos de centro de las dos escuelas es la educación y el desarrollo integral del alumnado, no sólo trabajando cuestiones académicas, sino en valores y capacidades propias de una ciudadanía orientada a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b). En palabras de Lola Camarena, antigua directora del centro El Quijote, en una entrevista realizada en 2011, por nuestro grupo de investigación: *“El colegio considera que hace un éxito, si consigue que los estudiantes, padres, etc. tengan un cambio en el sentido de hacerse más fuertes, valerosos por sí mismos, y con la convicción de hacer lo que ellos quieran” “(...) hacer crecer a los alumnos, no sólo acompañar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, que el estudiante descubra la satisfacción de aprender (...), que tenga opinión crítica sobre los problemas que suceden en el mundo (...). Es importante el mundo de las emociones y las relaciones sociales”*.

A continuación, detallamos cómo se trabaja cada una de estas premisas que acabamos de nombrar, en los centros.

1: La integración de la escuela en el barrio e implicación de las familias y el profesorado

En este aspecto, se tratan dos cuestiones.

En primer lugar, la integración de la escuela en el barrio supone que se esté en contacto y colaboración permanente con las actividades que suceden en el entorno de la escuela, y

las distintas entidades que allí se encuentran. Se trata de compartir actividades conjuntas y poder hacer uso de las instalaciones del entorno.

Por otro lado, en cuanto a la implicación de las familias y el profesorado, los centros están totalmente abiertos para las madres y padres que deseen acudir a ver alguna clase o reunirse con los docentes o el equipo directivo, en muchas ocasiones, sin cita previa. Tanto el profesorado como el equipo directivo son vistos como cercanos, muy involucrados y que se anticipan a los problemas, incluso fuera del horario, al tiempo que los familiares apoyan la labor de los docentes.

Además, se trata de implicar a las familias en cualquier actividad del centro: talleres, cumpleaños de sus hijos e hijas, carnavales, convivencias con las familias, despedidas de fin de curso, etc. de manera que muchas de ellas participan abiertamente no sólo en actividades extraescolares o extracurriculares, como las indicadas, sino también en el proceso de enseñanza del centro (Por ejemplo, participan en el trabajo por proyectos que se da en cada curso escolar, trimestre o mes donde todo el centro trabaja con un proyecto concreto, desde Infantil a Segundo ciclo de Primaria, y a través de él, se explican diferentes conceptos relacionados con las materias). Para ello, se llevan a cabo reuniones y se utilizan despachos en las escuelas para las familias, lo que a su vez hace que estas colaboren entre ellas.

No sólo se implica el profesorado, alumnado y sus familias, sino también las demás personas trabajadoras de cada centro, como conserjes, personal del comedor, de limpieza, etc., algunos de ellos, organizando o participando también en actividades extraescolares. Se hace ver a los y las estudiantes la idea de cohesión en una comunidad educativa y la facilidad de que pueden recurrir a cualquier persona de dicha comunidad, ante situaciones que lo deseen, como casos de acoso escolar, rechazo...o simplemente, para la organización de actividades o de la clase.

Asimismo, existen varios mecanismos de participación en estas escuelas, que no sólo sirven para fomentar las relaciones e implicación de las familias y el profesorado, sino también para promover habilidades de autogestión en el alumnado, aprendizaje de toma de decisiones o respeto del turno de palabra. Seguidamente, señalamos estos mecanismos de participación:

- Asambleas:

Estas pueden ser tanto generales (normalmente al principio y final de curso, con todos los familiares, docentes y estudiantes, aunque pueden darse también en momentos concretos durante el curso), en las que se informa sobre el Plan de centro, o Asambleas de clase. Las Asambleas de clase consisten en la reunión de estudiantes con cada tutor o tutora por cada clase, un día concreto de la semana acordado previamente, en la que se planifican en común todas las actividades del grupo. Al mismo tiempo, se intentan resolver los problemas que puedan surgir en la convivencia entre estudiantes o entre estudiantes y docentes, y las y los estudiantes plantean cuestiones que deseen tratar.

También, existe un buzón en el que los estudiantes pueden depositar cartas con aquellos temas que deseen tratar en la asamblea.

- Junta de estudiantes:

Después de cada asamblea de clase, otro día de la semana se realiza la Junta de estudiantes, donde se reúnen algunos estudiantes de cada clase, de todos los cursos, que son los encargados de comentar las propuestas y temas tratados en su asamblea, al tiempo que toman decisiones sobre cuestiones que afectan a toda la escuela.

- Junta permanente:

Finalmente, existe la Junta permanente, como órgano de representación de todos los padres y madres y de todos los estudiantes, en el que se toman decisiones sobre organización, desarrollo y evaluación de las actividades del centro. Además, se comunica con otras escuelas, con otros recursos del barrio y se intenta que los familiares participen de manera activa, comentando la percepción de sus hijos y del centro.

2: La atención a la diversidad

Esta segunda premisa básica de los proyectos de centro de las “escuelas favorecedoras de la Justicia Social”, consiste en atender a todo el alumnado, respetando e integrando cualquier diferencia, como por ejemplo, diferencias culturales, étnicas, de capacidades, de situaciones económicas, etc.

En este punto, merecen especial atención dos métodos que se aplican en las escuelas, para la integración de aquellos/as estudiantes con algunas diferencias.

- Plan de trabajo:

Mediante este, se promueve la atención a la diversidad de capacidades del alumnado. Cada estudiante tiene un plan de trabajo individual, en un cuadernillo, en el que se compromete con el/la docente a alcanzar una serie de objetivos semanal o quincenalmente, acordes con su capacidad en cada momento, y en el que se autoevalúa sus actividades diarias y progresos (escribe objetivos, compromisos, si los ha cumplido o no, qué puede mejorar, qué le falta por conseguir, etc.). Esto hace que los docentes no ordenen deberes para casa como tal, de cada asignatura concreta, sino que sus deberes se hacen en forma de cumplir con el plan de trabajo, de forma que se fomenta además el compromiso en los y las estudiantes y la comunicación con las familias de forma más directa.

Además, este plan de trabajo también sirve para la evaluación continua de cada estudiante, de forma que en muchas ocasiones, no hay exámenes como tales de asignaturas concretas, sino que se evalúa lo aprendido a través de este plan de trabajo, o de otras pruebas de trabajo continuo, como jornadas de preguntas-respuestas entre los propios estudiantes, simulando juegos tipo trivial, aplicación de los conceptos aprendidos en diferentes actividades: exposiciones orales, presentaciones en grupo, etc.

- Cooperativa:

A través de la cooperativa, se intenta atender e integrar al alumnado con situaciones socioeconómicas más bajas. Ambas escuelas que hemos clasificado como “favorecedoras de la Justicia Social” funcionan a través de una cooperativa, gestionada por el A.M.P.A. (Asociación de Madres, Padres y Alumnos/as) en la que se da un presupuesto inicial y con este, se compra todo el material, de manera que todos los estudiantes tienen los mismos recursos.

Además, gran parte de este material se encuentra en un fondo de material compartido en las escuelas, de modo que en muchas ocasiones, las y los estudiantes no disponen de libros de texto para cada uno, si no que acuden a la biblioteca del centro o en las propias clases, para buscar y compartir información en libros de consulta, potenciando así la autonomía y creatividad del alumnado, el diálogo y la colaboración para un aprendizaje activo y significativo.

También existen becas para aquellas familias que tengan menos recursos y se promueven métodos de financiación en el caso de actividades concretas (por ejemplo, si se organiza una actividad cuyo presupuesto excede el disponible para algunas familias, se realizan métodos para financiarla, como organización de mercadillos solidarios, sorteos, etc.).

Queremos recordar que ambas premisas (la integración de la escuela en el barrio e implicación de las familias y el profesorado y la atención a la diversidad) han sido objeto de

interés por parte de diferentes investigaciones de justicia en la educación, tal y como hemos visto en la revisión bibliográfica, destacando la importancia del diálogo e interacción entre estudiantes y docentes (Freire, 1985; 1986; 1992; Lucio-Villegas, 2015), la implicación de las familias (Flecha et. al., 2009; Sarramona y Roca, 2002) y de la comunidad (Flecha et. al., 2009), el hecho de darles voz a las y los estudiantes (Mitra et. al., 2014), así como el trabajo por proyectos (García-Pérez y Montero, 2014; Kalatskayaa y Drozdikova-Zaripova, 2016) y en asambleas (Cela, 2000).

Con todos estos datos, no queremos indicar que en las escuelas Herrera Oria y Fuente Santa no se trate de integrar a la escuela en el barrio, implicar a familias y profesorado o de atender a la diversidad, pero sí destacar que no hay mecanismos de participación o métodos para atender a la diversidad tan específicos como objetivos del centro, incluidos con su normativa en el proyecto de centro.

Por último, sólo comentar que los cuatro centros seleccionados en la Comunidad de Madrid tienen jornada partida (las y los estudiantes acuden por la mañana, comen en el centro o en sus casas, y continúan las clases por la tarde, con unas cinco horas de clase por día, aproximadamente).

4.4.2.2. Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

En cuanto a la Ciudad de Buenos Aires, las cuatro escuelas del estudio, se encuentran en el distrito Presidente Perón, dentro de la zona sur, del conurbano de Buenos Aires. El número de cada escuela indica el orden de su creación, de manera que en las escuelas seleccionadas, la primera que se creó fue la Escuela nº 1 Manuel Belgrano, después la Escuela nº 4 José Hernández, la Escuela nº 10 Dr. Pascual Santoro y finalmente, la Escuela nº 13 Juana Azurduy, siendo catorce las escuelas creadas en la zona de Guernica, en la cual se encontraban estas escuelas.

Se trató de elegir centros diferentes, no tanto en cuanto a sus proyectos de centro relacionados o no con la Justicia Social, como en el caso de las escuelas madrileñas, sino en cuanto al entorno y población que acude a cada escuela.

En cuanto a los proyectos de centro, al realizar la recogida de datos de estas escuelas en octubre y noviembre del año 2015, todas tenían una política educativa similar, bajo los últimos meses de la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, tras ocho años de mandato. Existían unas jornadas en todas las escuelas, denominadas: “*Escuela, Familias y Comunidad*”, promovidas en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente: 2012-2016 (2012), en las que se implicaba el equipo directivo, profesorado, estudiantes, familias e integrantes de la comunidad en diferentes actividades conjuntas en las escuelas, relacionadas con la inclusión y calidad en la enseñanza y los aprendizajes.

La puesta en común de las jornadas tenía una duración de dos semanas aproximadamente, divididas en semestres diferentes, pero durante el curso escolar, se preparaban estas, por parte de todos los miembros implicados, a través de lecturas y diferentes actividades participativas. En la realización de las jornadas se utilizaba todo tipo de material para el desarrollo de las diferentes actividades, como canciones, dibujos, fotografías, vídeos, representaciones, posters, etc. y al finalizar, cada escuela enviaba un poster con el resumen de todo lo trabajado a otra escuela, con el fin de realizar un intercambio de experiencias. Se compartían también los resultados a través de informes que enviaban cada escuela y registros de las diferentes actividades en la página web del plan provincial y nacional de lectura.

Asimismo, dentro de la misma política educativa, existían diferentes programas, en los que había un *fondo de material escolar compartido* para todos los estudiantes.

Actualmente, estas jornadas han desaparecido con el nuevo gobierno, pero hemos considerado a las escuelas analizadas bajo el mismo proyecto educativo, dado que sus estu-

diantes tuvieron la misma política y desarrollo de estas jornadas. Por ello, como comentábamos anteriormente, tratamos de elegir centros diferentes, no tanto en cuanto a sus proyectos de centro relacionados o no con la Justicia Social, sino en cuanto al entorno y población que acude a cada escuela, considerando así entornos más o menos favorecedores para la Justicia Social.

Las escuelas Juana Azurduy y Dr. Pascual Santoro se encuentran en entornos similares, barrios de clase media-baja, con población fundamentalmente rural. Las tomamos como las de “entorno menos favorecedor”, dado que consideramos que son en las que había una menor comunicación entre el profesorado, equipo directivo y las familias, además de encontrarse en entornos de pocos recursos y alejados de núcleos urbanos.

En la escuela Manuel Belgrano, el entorno es un poco más acomodado, según nos indicó la inspectora de la región: Nora Saporiti. Se encuentra en una zona más urbana que las dos escuelas anteriores y muy cerca de una estación de tren, lo que hace que acudan a la escuela estudiantes de diferentes entornos. Además, en el mismo complejo de la escuela, se encuentra la sede de inspectores de gestión estatal del distrito Presidente Perón. Debido a esta diversidad de estudiantes y a los mayores recursos con los que cuenta esta escuela, la hemos considerado de “entorno más favorecedor”.

En cuanto a la escuela José Hernández, se seleccionó principalmente por su singularidad. Es una escuela rural, con una sola línea por cada curso, con una ratio más pequeña de lo habitual (con una media de unos 12 estudiantes por clase), y apartada de cualquier núcleo urbano, a la que no se puede acceder por transporte público. Hay una ruta de la propia escuela y muchos de los estudiantes acuden en bicicleta, andando, en caballo, burro, etc., por lo que puede deducirse que muchas de las familias que acuden al centro, trabajan en el campo. Además, esta escuela es una de las primeras y de las pocas en las que se imparte jornada par-

tida, como en las escuelas seleccionadas en Madrid, estando un mayor número de horas en la escuela. En las otras tres escuelas, y en casi todas las escuelas de Buenos Aires, la jornada es continua y con solo cuatro horas de clase por día, de manera que para cada escuela, hay estudiantes en turno de mañana (de 8:00 a 12:00 aprox.) o en turno de tarde (de 13:00 a 17:00 aprox.), con dos o tres líneas en cada turno.

La escuela José Hernández, al igual que la escuela Manuel Belgrano, la consideramos con un “entorno más favorecedor”, en este caso, por estas características singulares, en cuanto al menor ratio de estudiantes por clase y una sola línea por curso, fundamentalmente.

4.5. Resultados

Nuevamente, se utilizó el programa estadístico de procesamiento de datos SPSS versión 22, en esta ocasión, para analizar los datos recogidos en el Estudio 1 definitivo.

Al igual que en el análisis de resultados del cuestionario piloto, se codificaron las respuestas de los y las participantes, a cada dilema del cuestionario, con los siguientes valores:

1: Opción menos justa del dilema.

2: Opción intermedia.

3: Opción más justa del dilema.

Tras esta codificación, para el análisis de las representaciones, se volvieron a utilizar sólo los 12 dilemas que coinciden en el cuestionario de 4º y de 6º de Primaria, y las Subescalas de Redistribución, Reconocimiento y Representación, con las fórmulas descritas en el Estudio Piloto y que recordamos a continuación.

Estas tres Subescalas se obtienen a partir de las respuestas de cada estudiante a los cuatro dilemas concretos vinculados con la dimensión correspondiente, a través de las siguientes fórmulas:

$$\text{Subescala de Redistribución} = \frac{\Sigma_i \text{Redistribución}_i - 4}{12 - 4} * 10$$

$$\text{Subescala de Reconocimiento} = \frac{\Sigma_i \text{Reconocimiento}_i - 4}{12 - 4} * 10$$

$$\text{Subescala de Representación} = \frac{\Sigma_i \text{Representación}_i - 4}{12 - 4} * 10$$

En dichas fórmulas, como ya indicamos, $\Sigma_i \text{Redistribución}_i$ / $\Sigma_i \text{Reconocimiento}_i$ / $\Sigma_i \text{Representación}_i$ representan la suma de los valores de las respuestas a los cuatro dilemas asociados a cada una de las dimensiones correspondientes.

Así, dado que las puntuaciones asignadas a cada opción de los dilemas van de 1 a 3 (opción menos justa-más justa), los valores posible de $\Sigma_i \text{Redistribución}_i$ / $\Sigma_i \text{Reconocimiento}_i$ / $\Sigma_i \text{Representación}_i$ vuelven a estar comprendidos entre 4 (si las cuatro respuestas a los cuatro dilemas de la dimensión, son las opciones menos justas) y 12 (si las cuatro respuestas son las opciones más justas).

Y para que los valores de las Subescalas se codifiquen de 0 a 10, hacemos un cambio de escala, con la fórmula ya indicada:

$$\frac{\Sigma_i \text{Redistribución/Reconocimiento/Representación}_i - \text{Valor mínimo posible}}{\text{Valor máximo posible} - \text{Valor mínimo posible}} * 10$$

En nuestras Subescalas, el valor mínimo posible es 4 y el valor máximo es 12, por lo que como vimos, al sustituir dichos valores, obtenemos las tres fórmulas anteriores de las Subescalas.

Por otro lado, a diferencia del Estudio Piloto, para este Estudio 1 definitivo, la Escala Global de Justicia Social se creó solamente a través de la suma de las tres Subescalas anteriores (valores de 0 a 30):

Escala Global de Justicia Social= (Subescala de Redistribución + Subescala de Reconocimiento + Subescala de Representación)

Con estas Subescalas y la Escala Global, se llevaron a cabo diferentes comparaciones estadísticas, mediante pruebas ANOVAS univariantes, según las hipótesis que nos habíamos planteado al inicio.

En primer lugar, para las comparaciones por curso, se realizaron cuatro pruebas ANOVAS univariantes, con las Subescalas de Redistribución, Reconocimiento, Representación y Escala Global de Justicia Social descritas anteriormente, y curso como factor fijo.

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) por curso en cuanto a las Subescalas de Reconocimiento ($F_{1,951}=13,169$; $p=0,00$), Representación ($F_{1,951}=6,731$; $p=0,01$) y Escala Global de Justicia Social, ($F_{1,951}=15,087$; $p=0,00$), pero no en cuanto a la Subescala de Redistribución ($F_{1,951}=0,544$; $p=0,46$), lo que nos indica que en estas Subescala de Reconocimiento, Representación y en la Escala Global de Justicia Social, hay diferencias significativas en las respuestas entre participantes de 4º y de 6º curso, en favor de aquellos/as de 6º curso, tal y como muestra la *Figura 7*.

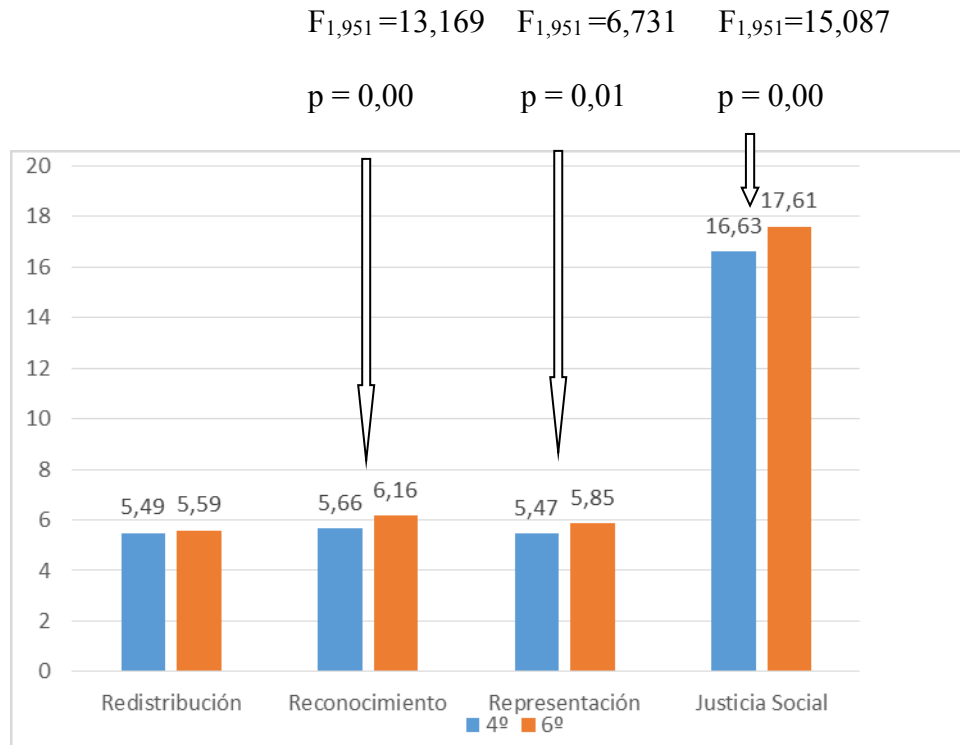


Figura 7 Medias de las Subescalas y la Escala Global, por curso.

Tras las comparaciones por curso, se realizaron las comparaciones por género, con cuatro pruebas ANOVAS univariantes, con las mismas Subescalas de Redistribución, Reconocimiento, Representación y la Escala Global de Justicia Social y género, como factor fijo.

Al igual que en las comparaciones por curso, se hallaron diferencias significativas ($p < 0,05$) por género en cuanto a las Subescalas de Reconocimiento ($F_{1,951}=8,954$; $p= 0,00$), Representación ($F_{1,951}=15,708$; $p=0,00$) y la Escala Global de Justicia Social ($F_{1,951}=18,750$; $p=0,00$), pero no en cuanto a la Subescala de Redistribución ($F_{1,951}=0,510$; $p=0,47$) lo que refleja que en Reconocimiento, Representación y Justicia Social, hay diferencias significativas en las respuestas entre niños y niñas, siendo las niñas las que muestran representaciones más elaboradas en sus respuestas en las mismas, tal y como muestra la *Figura 8*.

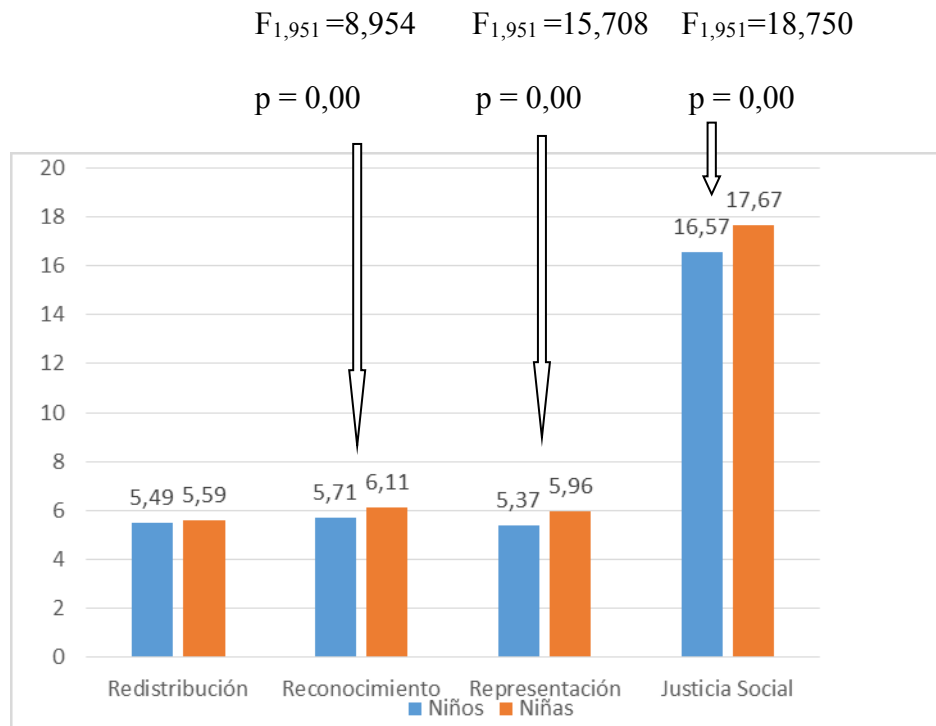


Figura 8 Medias de las Subescalas y la Escala Global, por género.

Posteriormente, se llevaron a cabo las comparaciones por ciudad, a través de cuatro pruebas ANOVAS univariantes, con las mismas Subescalas y Escala Global y ciudad, como factor fijo, hallándose diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en todas ellas (Redistribución: $F_{1,951}=8,134$; $p= 0,00$, Reconocimiento: $F_{1,951} = 63,879$; $p= 0,00$, Representación: $F_{1,951}=45,853$; $p=0,00$ y Justicia Social: $F_{1,951}=96,618$; $p=0,00$), lo que significa que estudiantes de Madrid difieren en sus respuestas, frente a estudiantes de Buenos Aires, siendo las y los estudiantes de Madrid, los que muestran respuestas más cercanas a la Justicia Social, tal y como se muestra en la Figura 9.

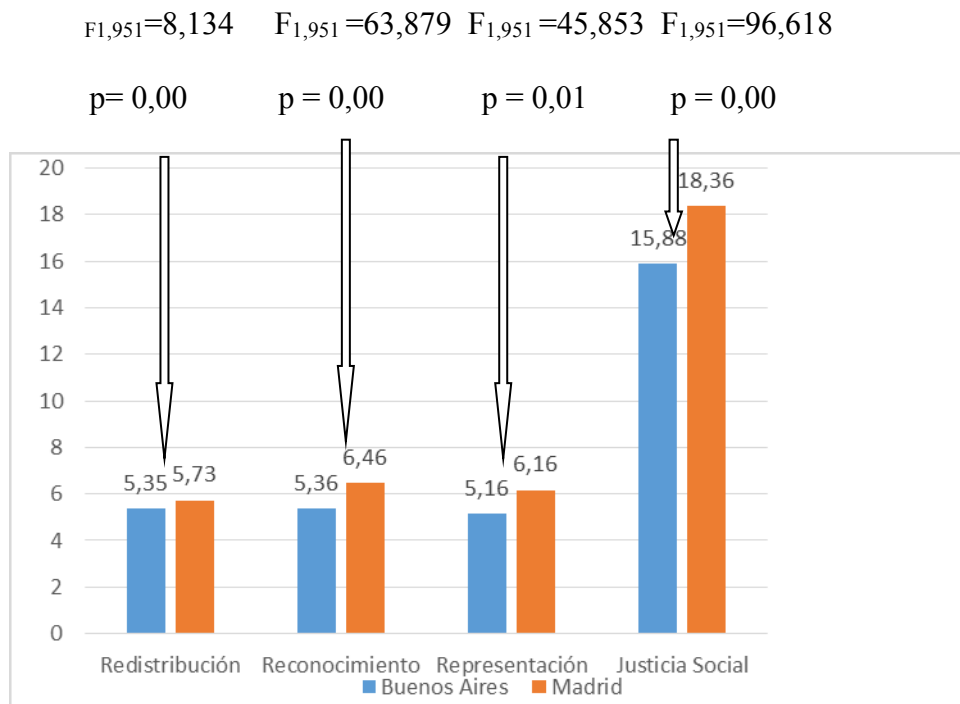


Figura 9 Medias de las Subescalas y la Escala Global, por ciudad.

Los resultados de estos primeros análisis, en cuanto a las comparaciones por curso, género y ciudad en el cuestionario, han sido expuestos en la Conferencia de estudiantes del congreso: Education, Citizenship and Social Justice: Innovation Practices and Research, de la red CiCea (Juanes, 2016), en el I Congreso Internacional Liderazgo y Mejora de la Educación, organizado por RILME (Juanes, Jacott y Maldonado, 2017a) y publicados en los libros de actas de ambos congresos, y en un capítulo de libro, editado por la UNIPE: Universidad Pedagógica de Buenos Aires (Juanes, 2017).

Finalmente, contrastamos los resultados en función de los distintos contextos escolares, en Madrid en cuanto al tipo de centro y en Buenos Aires, respecto al tipo de entorno, tal y como describimos a continuación.

Para las comparaciones según el tipo de centro escolar en la ciudad de Madrid, definimos una variable denominada: tipo de centro Madrid, con dos valores:

- 1: Centro estándar (donde se encuentran los centros Herrera Oria y Fuente Santa)
- 2: Centro favorecedor de Justicia Social (donde están los centros Palomeras Bajas y El Quijote)

Realizamos pruebas ANOVAS univariante para esta nueva variable de tipo de centro, por cada una de las Subescalas y la Escala Global, obteniéndose diferencias significativas ($p < 0,05$) en todas ellas, de manera que en Redistribución ($F_{2,351}=1370,115$; $p=0,00$), Reconocimiento ($F_{2,351}=1713,327$; $p=0,00$) y Justicia Social ($F_{2,351}=3627,037$; $p=0,00$), las medias de las respuestas son más altas en aquellos centros favorecedores de Justicia Social, mientras que en Representación ($F_{2,351}=1382,007$; $p=0,00$) la media sale más alta en favor de los centros estándar.

Con estos datos, podemos indicar que los centros que hemos denominado como favorecedores de la Justicia Social, efectivamente parecen ser más favorecedores de esta en la Escala Global y en las Subescalas de Redistribución, Reconocimiento. En cambio, se deduce que no son favorecedores para la Subescala de Representación.

La *Figura 10* nos muestra las medias obtenidas en la Escala Global de Justicia Social, para esta variable de tipo de centro en las escuelas de Madrid (centros estándar o centros favorecedores de la Justicia Social), donde observamos tal y como indicábamos, que la media es mayor en esta, en los centros favorecedores.



Figura 10 Medias de la Escala Global, por tipo de centro en las escuelas de Madrid.

Por último, para las comparaciones según el tipo de entorno escolar en la ciudad de Buenos Aires definimos una variable denominada: entorno de Buenos Aires, con tres valores:

1: Entorno menos favorecedor de Justicia Social (donde se encuentran los centros Juana Azurduy y Pascual Santoro)

2: Entorno más favorecedor de Justicia Social (que corresponde a los centros Manuel Belgrano y José Hernández)

De nuevo, hicimos las comparaciones a través de la prueba de ANOVA univariante, para las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), y para su Escala Global, según el tipo de entorno de cada centro, con los dos valores indicados anteriormente.

Los resultados de estas comparaciones mostraron diferencias significativas ($p < 0,05$) sólo en la Subescala de Redistribución ($F_{1,613}=5,244$; $p=0,02$), con puntuaciones más altas en los entornos más favorecedores.

En Reconocimiento ($F_{1,613}=0,012$; $p=0,91>0,05$), Representación ($F_{1,613}=0,783$; $p=0,37>0,05$) y Justicia Social ($F_{1,613}=0,606$; $p=0,43>0,05$), las diferencias no son estadísticamente significativas, aunque las medias son más altas en Reconocimiento y Justicia Social, en los entornos más favorecedores.

En cuanto a la Representación, las medias son más altas, aunque no significativas, en los entornos menos favorecedores, al igual que ocurre como hemos señalado, en los centros menos favorecedores, de Madrid.

Así, podemos señalar que los entornos más favorecedores de la Justicia Social, efectivamente parecen ser más favorecedores de esta, especialmente en la Redistribución.

En la *Figura 11* podemos observar estas medias, nuevamente para la Escala Global de Justicia Social, según el tipo de entorno de cada centro de Buenos Aires (1: menos favorecedor de la Justicia Social, 2: más favorecedor).

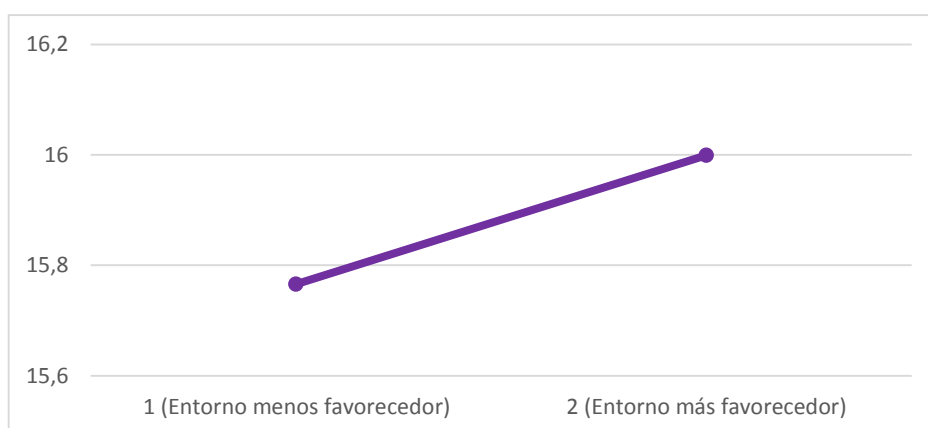


Figura 11 Medias de la Escala Global, por tipo de entorno de los centros de Buenos Aires.

Para concluir, con la intención de analizar posibles interacciones entre las tres variables principales (curso, género y ciudad) hacia las Subescalas de Justicia Social, realizamos pruebas ANOVA de medidas repetidas, utilizando como factor las tres Subescalas de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) (ANOVA: Curso x Género x Ciudad).

Dentro de las tablas de resultados que nos proporciona el programa SPSS, decidimos utilizar la prueba de efectos dentro de los sujetos, dado que la prueba esfericidad de Mauchly nos indicó que existe esfericidad ($p = 0,00 < 0,05$).

Así, en la Tabla 15 se muestran los resultados de la prueba de efectos dentro de los sujetos.

En la misma, se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) para las tres Subescalas y para la comparación entre el factor con curso y ciudad.

En cuanto a las tres Subescalas, la $F_{2,1902} = 7,657$, con el nivel de significación menor de 0,05, nos indica que hay diferencias significativas.

Por tanto, para comprobar la dirección de esas diferencias, realizamos la *Figura 12*, donde se exponen las medias de las tres Subescalas (Redistribución, Reconocimiento y Representación), para el total de participantes.

En la *Figura 12*, atendiendo a las medias de las y los estudiantes, observamos como se obtienen puntuaciones mayores en Reconocimiento, después en Representación, siendo la Redistribución, donde sus puntuaciones son más bajas.

Tabla 15

Resultados prueba de efectos dentro de los sujetos, para las Subescalas, por curso, género y ciudad.

Variables	Diferencias F
<i>Subescalas</i>	$F(2,1902)=7,657$; $p=0,00$
Subescalas * curso * género	$F(2,1902)=0,751$; $p=0,47$
<i>Subescalas * curso * ciudad</i>	$F(2,1902)=6,260$; $p=0,00$
Subescalas * género * ciudad	$F(2,1902)=1,629$; $p=0,19$
Subescalas * curso * género * ciudad	$F(2,1902)=0,543$; $p=0,58$

Nota: en cursiva se indican las variables que presentaron diferencias estadísticamente significativas.

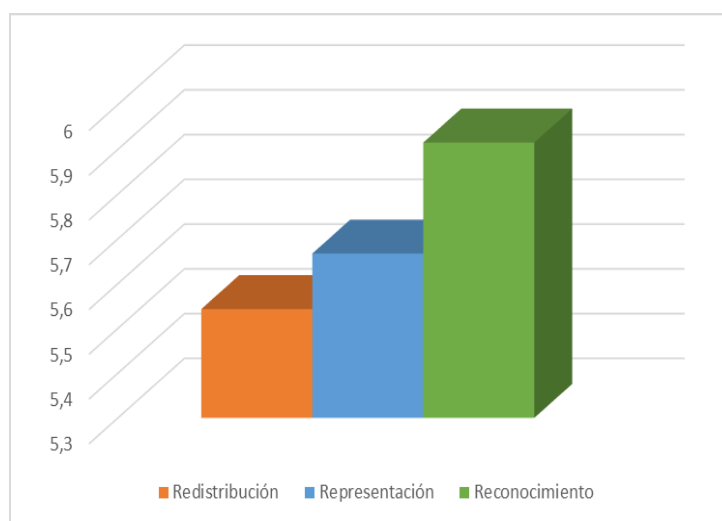


Figura 12 Medias de Subescalas, para el total de estudiantes, del Estudio 1.

En cuanto a la comparación entre las Subescalas con curso y ciudad, para observar en qué dirección van las diferencias significativas ($p < 0,05$) que encontramos en la Tabla 15 ($F_{2,1902}=6,260$; $p=0,00$), realizamos las Figuras 13, 14, 15 y 16, en las que podemos compro-

bar que las puntuaciones son mayores para estudiantes de Madrid y de 6º curso de Educación Primaria (*Figura 16*).

Además en estas cuatro figuras vemos como en ambos cursos y ciudades, se muestra el mismo patrón, descrito anteriormente con relación a la *Figura 12*, por el que las y los estudiantes puntúan más alto en Reconocimiento, después en Representación, siendo la Redistribución la dimensión con puntuaciones más bajas, excepto para las y los participantes de 4º de Buenos Aires (*Figura 13*), donde el patrón cambia, obteniendo puntuaciones más altas en la dimensión de Redistribución, quedando Reconocimiento y Representación en posiciones más cercanas.

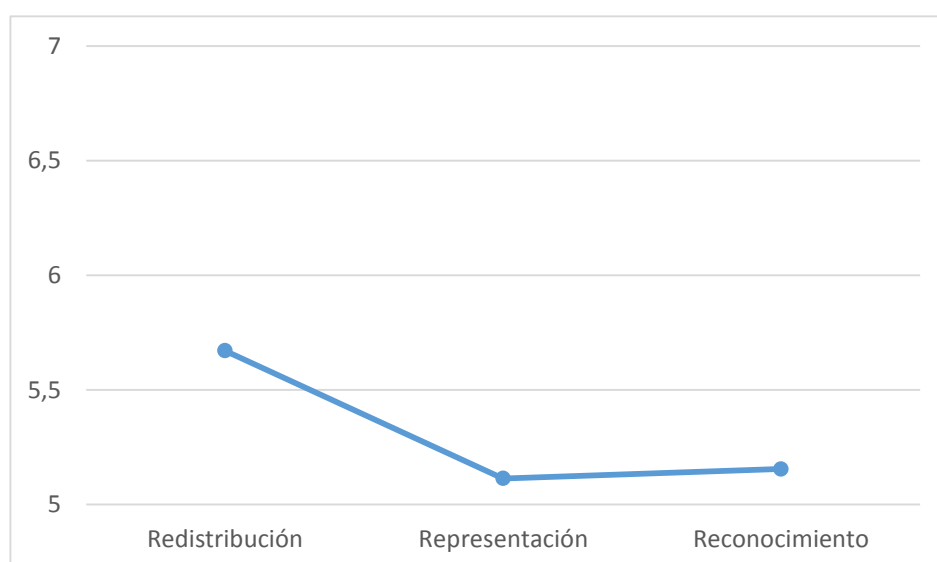


Figura 13 Medias de Subescalas, para estudiantes de 4º curso, de Buenos Aires.

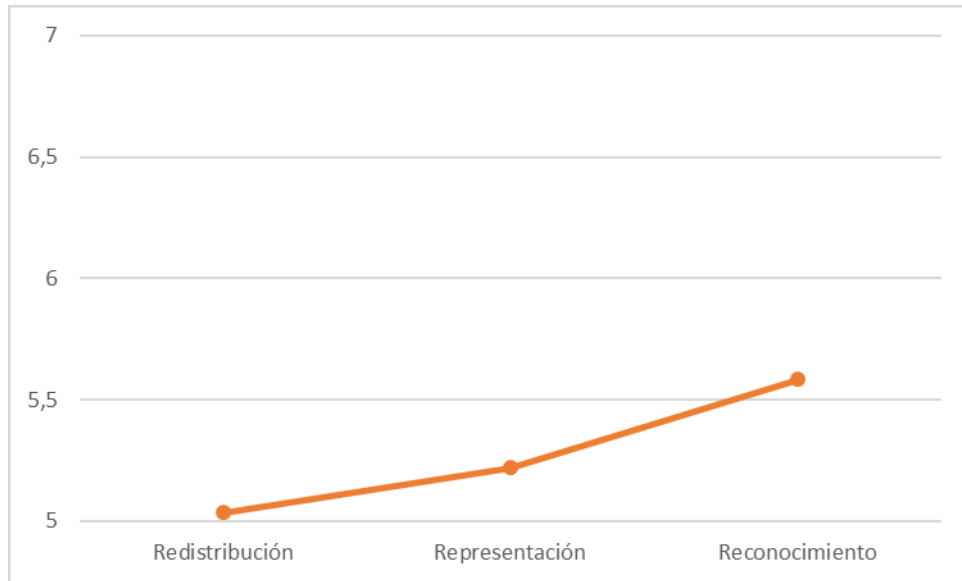


Figura 14 Medias de las Subescalas, para estudiantes de 6° curso, de Buenos Aires.

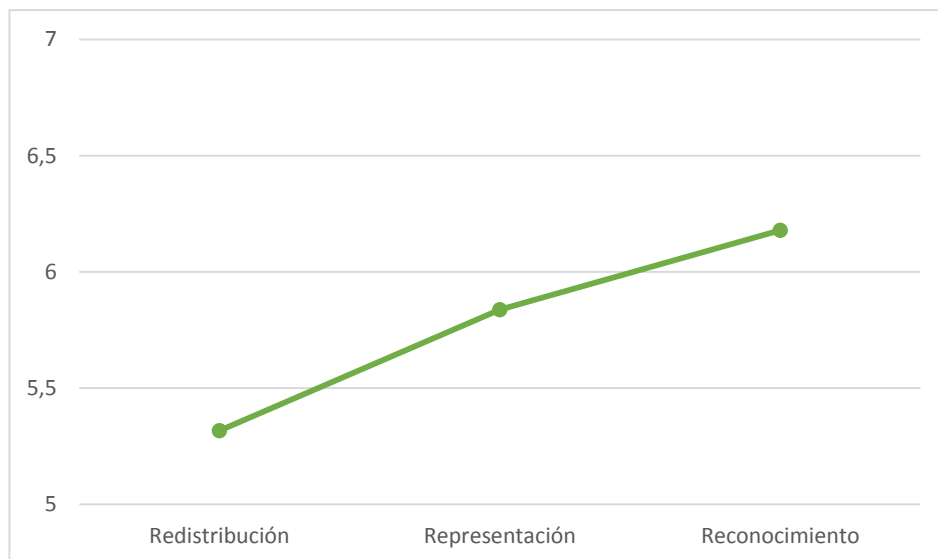


Figura 15 Medias de las Subescalas, para estudiantes de 4° curso, de Madrid.

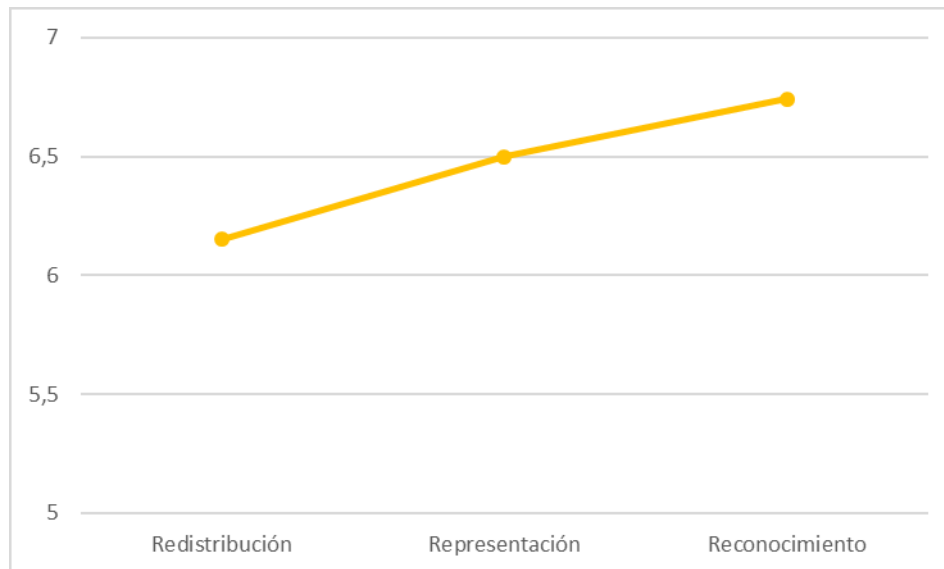


Figura 16 Medias de las Subescalas, para estudiantes de 6º curso, de Madrid.

4.6. Conclusiones

A continuación, mostramos las principales conclusiones que se derivan de los análisis y resultados de este Estudio 1.

En primer lugar, tal y como se especificaba en las hipótesis primera, segunda y tercera, el curso, el género y la ciudad, están influyendo en las representaciones de Justicia Social en niñas y niños de 4º y 6º curso de Educación Primaria de Buenos Aires y Madrid. Se han encontrado diferencias que indican que, los/as estudiantes de 6º curso, las niñas, y aquellos/as pertenecientes a escuelas madrileñas, tienden a tener representaciones más cercanas a la Justicia Social, que los/las estudiantes de 4º, los niños, y aquellos/as de escuelas bonaerenses, respectivamente.

En cuanto a nuestra cuarta hipótesis, también vemos que existen diferentes grados de elaboración de las respuestas, según la dimensión. Así, podemos observar cómo la dimensión de Redistribución parece estar actuando de manera diferente a las otras dos dimensiones de Justicia Social (Reconocimiento y Representación). Tanto para curso, como para género, no

existen diferencias significativas en la dimensión de Redistribución, mientras que sí aparecen estas diferencias en las otras dos dimensiones, siendo la ciudad, la única variable donde sí se encuentran diferencias significativas en la dimensión de Redistribución.

Esta relación entre las representaciones de Justicia Social y la ciudad, puede apreciarse también si comparamos las dimensiones entre sí con ambas ciudades, obteniendo diferentes resultados según la ciudad. Esto es, a pesar de que comparando las puntuaciones de cada dimensión, para todos los estudiantes, la dimensión que obtiene posiciones más cercanas a la Justicia Social es el Reconocimiento, siendo la Redistribución, aquella que queda en posiciones más alejadas de la Justicia Social (*Figura 12*), estas posiciones varían en función de la ciudad.

De esta manera, mientras que para estudiantes de Buenos Aires, la dimensión de Representación es en la que se ubican las puntuaciones más bajas, para las y los participantes de Madrid, al igual que en el total de participantes, esta dimensión es la Redistribución (*Figura 9*).

Como nos resultaba extraño observar que para el total de participantes la dimensión donde estaban las posiciones menos cercanas a la Justicia Social era la Redistribución, y sin embargo, esto no ocurría para aquellos/as de Buenos Aires, realizamos las comparaciones combinando curso y ciudad, donde pudimos comprobar que el curso para estudiantes de Buenos Aires puede estar mediando las representaciones, dado que la muestra de estudiantes de 4º de Buenos Aires es la única donde la dimensión con puntuaciones más altas es la de Redistribución (*Figura 13*).

En cuanto a los distintos contextos escolares, tanto en Madrid como en Buenos Aires existen representaciones más próximas a la Justicia Social en los centros y entornos que hemos calificado como más favorecedores. En cambio, nos llama la atención que para la Repre-

sentación, los y las estudiantes de los centros estándar de Madrid y los entornos menos favorecidos de Buenos Aires, son los que tienden a dar estas respuestas más relacionadas con la Justicia Social, frente a aquellos/as de centros más favorecidos.

Así, sería interesante examinar las políticas sociales de cada país y las prácticas educativas de cada centro, ya que aparentemente, la concepción de niñas y niños de la Justicia Social cambia en función de la ciudad y el tipo de centro, de forma que cada uno de ellos, puede estar incidiendo más en una dimensión frente a otras.

Dentro de las prácticas educativas, pensamos que también podría ser útil analizar el tipo de jornada de cada centro (continua o partida), no tanto por las horas en sí que las y los estudiantes estén en cada escuela, sino sobre todo, por conocer si dedican o no espacio y tiempo a trabajar temáticas de Justicia Social, como el planteamiento y búsqueda de soluciones ante desigualdades o injusticias, lo que podría tener alguna influencia en las representaciones de niñas y niños.

Tras los análisis de este primer estudio, basados en el cuestionario, quisimos ahondar en las representaciones de Justicia Social de niños y niñas, de manera que nos acercáramos a un conocimiento más profundo de estas, pudiendo establecer diferentes niveles de pensamiento en las y los estudiantes.

Por este motivo, diseñamos el segundo estudio, que desarrollamos en el siguiente capítulo, cuyo instrumento de evaluación consistió en una entrevista. En diversos congresos, hemos expuesto los análisis de este primer estudio, nuestro interés en la investigación del segundo estudio y unas primeras ideas de análisis de las respuestas de la entrevista (Juanes, Sainz, Etchezahar y Barreiro, 2016; Juanes, Sainz, Maldonado y Jacott, 2016; Juanes, Sainz, Seguro, Maldonado y Jacott, 2016).

Capítulo 5.

Estudio 2. Investigación cualitativa: “Argumentos de las representaciones de la Justicia Social en estudiantes de Educación Primaria”

“La libertad se aprende ejerciéndola”

(Clara Campoamor, 1931)

5.1. Objetivos

En este estudio, queremos profundizar en las representaciones de niñas y niños, con el objetivo fundamental de conocer qué argumentos utilizan y qué tipo de justificaciones proporcionan a sus respuestas.

Nos interesa sobre todo saber qué explicaciones desarrollan, analizando si exponen criterios prosociales y procedimientos de actuación más o menos promotores de la Justicia Social.

El fin es obtener una imagen más elaborada y precisa de sus representaciones tanto de la Justicia Social, como de sus dimensiones constituyentes.

5.2. Hipótesis

Al igual que en el Estudio 1, esperamos hallar diferencias en las representaciones de Justicia Social, por curso, género y contexto, así como en el grado de elaboración de las representaciones, según la dimensión de la Justicia Social que trate el dilema (Redistribución, Reconocimiento o Representación).

Tras los resultados obtenidos en el mismo, donde se vieron diferencias en las representaciones de Justicia Social, en favor de estudiantes de 6º, de niñas y de estudiantes de la Comunidad de Madrid, pensamos que se darán representaciones más elaboradas y prosociales de la Justicia Social en:

- Estudiantes de 6º curso frente a estudiantes de 4º curso de Educación Primaria.
- Niñas frente a niños.
- Y estudiantes de Madrid frente a estudiantes de Buenos Aires.

Además, consideramos que se obtendrán puntuaciones más bajas en el continuo de Justicia Social en la dimensión de Redistribución, frente a las otras dos dimensiones (Reconocimiento y Representación), tal y como sucedió en el Estudio 1.

En este segundo estudio en cambio, no planteamos hipótesis en cuanto al tipo de centro o entorno en el que acudían las y los estudiantes, dado que nuestro interés con el mismo, es profundizar en los argumentos concretos de niñas y niños, estudiantes de 4º y de 6º de Educación Primaria y de Madrid y Buenos Aires, y no realizar un barrido general de comparaciones con variables adicionales.

5.3. Material

Para este estudio, se decidió construir y validar una entrevista, con la que pudiéramos ahondar en las representaciones de las y los estudiantes, analizando los argumentos, justificaciones y criterios prosociales que construyen, elaboran y exponen.

La gran ventaja de utilizar entrevistas es la riqueza que proporcionan las respuestas de niñas y niños, dado que además de conocer los argumentos que les llevan a tomar una decisión como posible solución ante una situación de injusticia planteada, sus respuestas son espontáneas y genuinas, no viéndose obligados a seleccionar una alternativa ya creada. En cambio, tiene como inconveniente que el tamaño de la muestra se ve reducido, pudiendo afectar a la representatividad de la misma.

5.3.1. Diseño de la entrevista.

La entrevista consta de seis dilemas (dos dilemas de cada dimensión, tal y como viene indicado en la *Figura 17*), y para ello se seleccionaron los dilemas que se consideraron que podrían mostrar con más profundidad las representaciones de niñas y niños, y que reflejaban situaciones más cercanas para los y las estudiantes, de los utilizados en el cuestionario.

Es la misma entrevista para estudiantes de 4º y de 6º curso de Educación Primaria, y es semiestructurada, los dilemas planteados son abiertos, de modo que no se ofrecía a las y los participantes ninguna alternativa de respuesta, de las originarias del cuestionario, pidiéndoles sólo que respondieran qué solución propondrían para cada uno de ellos.



Figura 17 Composición de la entrevista, del Estudio 2.

En el Anexo 3 se encuentra el guion de la entrevista completa, con las dimensiones a las que corresponde cada uno de los dilemas (Redistribución, Reconocimiento o Representación). No obstante, a continuación se exponen tres de los seis dilemas de los que consta, que parten de los expuestos en el Estudio 1, para los cuestionarios y que son los que se analizan en esta tesis.

Dilema de Redistribución: Excursión

Este dilema es el Dilema 1 de la entrevista, que se preguntaba en primer lugar, y corresponde a la dimensión de Redistribución. En él se alude al problema de reparto de recursos económicos del centro, ante una situación de desigualdad y desventaja, atendiendo a las diferencias económicas de las familias de los estudiantes y cómo este reparto, puede interferir en las actividades extracurriculares en la escuela pública.

La entrevistadora les realizaba una serie de preguntas en torno a una situación que puede darse en las escuelas, que es el hecho de que haya estudiantes, cuyas familias no dis-

pongan de dinero para pagar una excursión, programada en la escuela. Así, el dilema planteado era el siguiente:

Entrevistadora (E): “*¿Hacéis excursiones en tu escuela?, ¿dónde habéis ido?, ¿te gustan...?*”. “*Imagínate que en tu clase, la semana que viene vais a hacer una excursión, pero hay dos compañero/as tuyo/as que no pueden ir, porque su familia no tiene dinero para pagar la excursión, ¿qué se te ocurre que se puede hacer ahí?, ¿cómo se puede solucionar este problema?*”

(Si el o la participante proponía una solución relacionada con que alguien pagara a estos chicos, se le hacían preguntas relacionadas con quién debería pagarles y por qué, como por ejemplo: E: “*¿y quién les pagaría, vosotros, los compañeros, vuestras familias, los profesores...? ¿qué te parece más justo?*” O en casos en los que hablaban de situaciones que ya se habían dado en la escuela, en la que habían organizado una recolecta de dinero, mediante mercadillos, sorteos, rifas, etc., se les preguntaba cómo fue el proceso: quién organizaba, quién compraba o vendía, etc. y si les pareció buena solución, o sería mejor otra solución, por ejemplo, que pagaran directamente los responsables de la organización de la excursión).

E: “*Yo el otro día estuve en una escuela en la que justo los de 4º/6º se iban de excursión, a un museo y pasaba eso, había un chico y una chica que no habían pagado el dinero para ir al museo, porque su familia no tenía. Lo que hicieron en esa escuela fue que este chico y esta chica no fueron al museo, porque no habían pagado, pero se quedaron en clase viendo un video sobre lo que los otros pudieron ver en la excursión, sobre las cosas que se veían en el museo...¿qué te parece esa solución, que tomaron en esa escuela?, ¿qué te parece mejor, la solución que me decías tú, o esta?, ¿por qué?*”

Dilema de Representación: Elección de representante de la clase

En este dilema, el 5 de la entrevista, y que corresponde a la dimensión de Representación, se trata de descubrir el grado de participación de los alumnos en la escuela y sus opiniones acerca de esta (si creen que deberían participar más o menos, si todos pueden participar o no...), a través de la siguiente situación planteada por la entrevistadora:

E: *“¿Hay delegados/as en tu clase?, ¿sabes lo que son?”* (si no han tenido nunca delegados o no conocen el término, como es el caso de la mayoría de estudiantes de Argentina, se les explica brevemente de la siguiente manera: *“Es un compañero/a de la clase, o puedes ser tú/vos, que es como un representante de la clase o un portavoz, de todo lo que pensáis los alumnos. Entonces, cuando hay algún problema que queréis hablar con algún profesor pues, imagínate para que os ponga menos deberes, porque os pone muchos deberes, pues en vez de hablarlo todos con el profesor, se lo decís al representante de la clase y él va y se lo dice a ese profesor.*

Luego hay reuniones con todos los profesores, pues un delegado/a de cada clase, un representante, está en esas reuniones y va contando cómo va la clase, qué es lo que ve mejor y lo que ve peor...por ejemplo también para las profesoras de apoyo que hablábamos antes, pues si el chico tiene más dificultades, el delegado o la delegada también habla con esta profesora...Para cualquier tema, también para cuando os vais de excursión, el poder proponer temas para ir...cualquier problema que surja en la clase, digamos que la relación entre los alumnos y el profesor va a través de ese representante. ¿Entiendes más o menos lo que es?”)

E: *“Bueno, yo es que el otro día estuve en una escuela, donde justo estaban decidiendo quién iba a ser el delegado en una clase de 4º/6º y Ana le dijo a la tutora que ella quería ser, pero la tutora decía que debería ser delegada otra estudiante con*

mucho mejores notas que ella, porque ella quiere ser delegada pero no saca muy buenas notas. ¿Tú qué piensas?”

“¿Piensas que es importante que saquen buenas notas para ser delegado/a, o no?” “¿Qué tiene que tener un delegado o delegada?”

“¿En tu clase podrían ser todos delegados, o no?”

“¿Tú cómo lo harías en tu clase para elegir a un delegado o delegada?” (Dependiendo de la respuesta de la niña o el niño, se le van haciendo diferentes contrasugerencias. Por ejemplo, si dice que en su clase, hacen votaciones, se le pregunta si le parece bien esa forma de hacerlo o mejor la de la situación planteada, o si él lo haría de otra forma...)

Dilema de Reconocimiento: Diversidad familiar:

Por último, el Dilema número 6 de la entrevista, que pertenece a la dimensión de Reconocimiento, trata de conocer las representaciones que tienen niñas y niños acerca de la familia, a través de las cuales, identifican o no tipos diferentes de familias.

Para ello, a cada estudiante, la entrevistadora le plantea una serie de situaciones en las que tiene que comentar su opinión.

El objetivo final es que a través de las diferentes respuestas de este, podamos averiguar sus ideas de fondo acerca de la concepción de familia:

E: *“Ahora vamos a hablar de las familias, ¿vale?, me tienes que decir qué es lo más importante para ti, que tiene que tener una familia, que tiene que haber en una familia, para que se considere familia”.*

“Yo conozco a un niño que vive sólo con su abuela, y es la abuela la que le lleva a la escuela y con la que está siempre, ¿para ti es una familia, la abuela y él, o no?”.

“¿Y si en vez de un papá y una mamá, son dos papás que adoptan a un hijo o a una hija, para ti es una familia o no?, ¿por qué?, ¿es igual que la que tiene papá y mamá o es diferente?”.

“¿Y si son dos mamás?”.

“Te lo pregunto porque algunos chicos me han dicho que es diferente la educación que te da un papá que la que te da una mamá, ¿tú qué piensas?”

“Hay otros chicos que me decían que lo importante para que haya una familia, es que los padres estén casados, ¿tú qué piensas, es importante que estén casados los padres o no?, ¿puede ser una familia, si los padres no están casados, o no sería familia?”.

“¿Y qué piensas cuando los padres se han separado?, imagínate unos padres que han tenido hijos y después se han separado, el padre y la madre ya no están juntos, pero cada uno con sus hijos, sí, ¿para ti eso es una familia?, ¿puede ser igual que la de padres juntos, o es diferente siempre?....”.

5.3.2. Validación de la entrevista.

Estudio Piloto:

Al igual que en la validación del cuestionario, se realizó un Estudio Piloto de la entrevista en el CEIP: Félix Rodríguez de la Fuente, con un total de 20 estudiantes, elegidos de forma proporcional, por curso y género, al 50 %, según aparece en la Tabla 16.

Tabla 16

Muestra Estudio Piloto Entrevista

Género	Curso		Total
	4°	6°	
Niños	5	5	10
Niñas	5	5	10
Total	10	10	20

Este Estudio Piloto se llevó a cabo en el mes de febrero del año 2013 y nos sirvió fundamentalmente para familiarizarnos con la entrevista y comprobar que resultaba un instrumento útil de evaluación. Así, pudimos percibir la comprensión de las y los participantes de todos los dilemas, adaptando aquellos conceptos en los que mostraron alguna dificultad, y observando los dilemas que les causaban mayor interés y curiosidad, con la finalidad de utilizarlos en el estudio definitivo.

Igualmente, pudimos fijarnos en la reacción de niñas y niños ante una entrevista con todo lo que ello implica (salir del aula, reunirse con la entrevistadora, la grabación de sus respuestas...) y preparar las futuras en consecuencia, calculando también el tiempo aproximado de duración de la entrevista, que se estableció en 30 minutos.

Por otro lado, hicimos un primer análisis de las respuestas de las y los participantes, a través de una prueba de diferencia de medias (T de Student) para muestras independientes, comparando las respuestas de las y los participantes a los dilemas relacionados con cada una de las dimensiones (Redistribución, Reconocimiento y Representación), por curso y género, con el fin de conocer si existían diferencias estadísticamente significativas.

Los resultados de este estudio ya fueron expuestos por la autora de la presente tesis, y publicados, en el decimoquinto Congreso de CiCea (Juanes, Pérez-Manjarrez y Fernández-González, 2013), por lo que brevemente sólo indicamos aquí que existieron estas diferencias en aquellos dilemas de Reconocimiento, entre los y las participantes de 4º y 6º curso, en favor de los de 6º curso, lo que confirma nuestra primera hipótesis.

Además, los dilemas en los que las y los estudiantes mostraron ideas menos cercanas a la Justicia Social, fueron los relacionados con la dimensión de Redistribución, tal y como apuntábamos en nuestra cuarta hipótesis, mientras que en los dilemas de Reconocimiento y Representación, las respuestas estuvieron en un nivel similar en cuanto a su proximidad a la Justicia Social.

Posteriormente a este análisis cuantitativo, comenzamos a pensar en posibles categorías de respuesta de niños y niñas, para un mismo dilema, que pudieran posicionarse a través de un continuo de menor a mayor Justicia Social, con la intención de poder analizar de manera cualitativa las entrevistas en el estudio definitivo.

De esta forma, se acordó que para el estudio definitivo, las respuestas a las entrevistas fueran consideradas a través de dicho continuo, que permitiera reflejar con más precisión la complejidad y amplitud de los diferentes pensamientos de cada estudiante, y que estas categorías además, no estuvieran reducidas a las opciones cerradas de las preguntas del cuestionario, si no a las alternativas que sugería la diversidad del alumnado. Este Estudio Piloto se realizó con la idea de tener una visión general de las respuestas según el curso y el género, y de validar el instrumento, pero para el estudio definitivo, nos interesó profundizar en los argumentos de las y los estudiantes, no siendo tan relevantes las comparaciones por curso, género o ciudad, sino sobre todo las explicaciones que otorgan a cada respuesta.

5.3.3. Procedimiento de aplicación de la entrevista.

Se llevó a cabo de forma individual: entrevistadora-estudiante, con una duración aproximada de treinta minutos. Las entrevistas fueron realizadas, grabadas y transcritas en su totalidad, por la autora de esta tesis, para su posterior análisis.

A los y las participantes que respondieron al cuestionario y a la entrevista, primero se les realizó la entrevista y una o dos semanas después aproximadamente, contestaron al cuestionario, junto a su grupo clase. Se pretendió así que los y las estudiantes que realizaban la entrevista, ofrecieran respuestas espontáneas, no influidas por haber visto primero el cuestionario, para que pudieran proporcionar soluciones nuevas, no descritas en el cuestionario, y argumentos propios.

Para dar una idea de cómo se desarrollaron las entrevistas, en el Anexo 4 se adjuntan dos de las entrevistas que se realizaron, de manera íntegra (con los seis dilemas que se preguntaron, aunque en el análisis de la presente tesis como indicábamos, sólo desarrollaremos los tres que hemos descrito). Ambas entrevistas son ejemplos de la variedad de respuestas en las y los estudiantes, pero no deben ser tomadas como representativas totalmente de la realidad del alumnado, puesto que como decimos, existe una gran diversidad, que pensamos, se contempla mejor en las respuestas que iremos comentando con relación a los resultados, en el apartado 5.5.

5.4. Participantes

Las y los participantes de este segundo estudio fueron algunos de las y los estudiantes de 4º y 6º curso de Educación Primaria, de las cuatro escuelas públicas, de Madrid y de Buenos Aires, que también respondieron al cuestionario.

En la Tabla 17, que se muestra a continuación, se indica la muestra total de estudiantes, por ciudad, curso y género.

Por ciudad, fueron 80 (52,29%) estudiantes de Madrid y 73 (47,71%) de Buenos Aires los que participaron. Por curso, 76 (49,67%) estudiantes de 4º y 77 (50,33%) estudiantes de 6º, curso de Educación Primaria. Y finalmente, por género, 77 niños (50,33%) y 76 niñas (49,67%).

Tabla 17
Muestra del Estudio 2

	Madrid		Buenos Aires	Total
4º	Niños	20	17	37
	Niñas	20	19	39
	Total	40	36	76
6º	Niños	22	18	40
	Niñas	18	19	37
	Total	40	37	77
Total	Niños	42	35	77
	Niñas	38	38	76
Total sujetos	80		73	153

5.5. Resultados

Para analizar los resultados de las entrevistas, en primer lugar como se ha indicado, se realizó la transcripción de las mismas y, posteriormente, se llevó a cabo un análisis de contenido de las respuestas a cada dilema con el fin de identificar los diferentes focos temáticos de análisis de cada dilema, así como las distintas respuestas generadas por las y los estudiantes y graduadas en función de su mayor o menor proximidad a la Justicia Social. Tras identificar dichos focos, se procedió a codificarlos según un continuo de categorías de respuesta, y a comparar las diferencias entre las y los participantes en función del género, edad y ciudad, a través de pruebas χ^2 mediante el programa SPSS 22.

Como se ha comentado anteriormente en las entrevistas se presentaron a las y los estudiantes seis dilemas. En la presente tesis doctoral, se han analizado tres dilemas, uno de cada dimensión de Justicia Social, eligiendo aquellos que despertaron mayor curiosidad e interés en niños y niñas (siempre recordaban esos dilemas y respondían con mayor entusiasmo, poniendo más ejemplos de situaciones parecidas que habían vivido), produciendo una mayor alternativa de respuestas entre ellos y reflejando con mayor profundidad sus representaciones.

Los dilemas analizados corresponden al número 1 (Excursión), 5 (Elección de representante de la clase) y 6 (Diversidad familiar) de la entrevista completa y que hemos ejemplificado anteriormente, en el apartado 5.4.1., del diseño de la entrevista.

Para el análisis de contenido, del total de participantes (153), hubo un 8,50 % (13) que fue descartado en el análisis de resultados, por diversos inconvenientes en el transcurso de la realización de las correspondientes entrevistas, por lo que la muestra final en los resultados que mostramos es de 140 estudiantes, siendo 72 (51,43 %) niños, 68 (48,57 %) niñas, 72 estudiantes de 4º (51,43%), 68 de 6º (48,57 %), 78 de Madrid (55,71 %) y 62 de Buenos Aires (44,29 %).

En este apartado comentamos los resultados más destacados del análisis de las respuestas de las y los estudiantes a cada uno de los tres dilemas y en el apartado siguiente (5.6.), así como en el Capítulo sexto comentamos las conclusiones que se derivan de estos análisis.

5.5.1. Dilema de Redistribución: Excursión.

Este dilema corresponde a la dimensión de Redistribución, ya que expone un problema de redistribución de recursos en una escuela, cuando existen familias de estudiantes, que

no disponen de suficiente dinero para pagar una actividad de la escuela, en este caso, una excursión.

Aunque como decimos, se trata de un dilema de Redistribución, al mismo tiempo, podemos ver como las otras dos dimensiones también están implicadas de alguna manera en la situación, aunque no de una forma tan directa. Así, para que la solución al dilema sea justa, exige que se de en primer lugar, un Reconocimiento no sólo de la desigualdad que existe entre las familias de estudiantes, sino sobre todo, un Reconocimiento de la situación de desigualdad generada por la propia escuela, al organizar una excursión, no apta para todas las familias. Y posteriormente, es fundamental que haya una Representación de las y los estudiantes con menos recursos, de manera que puedan participar igualmente en las actividades que organiza la escuela, así como en las decisiones que toma el centro con relación a la redistribución de recursos.

El dilema plantea por un lado, la situación de desigualdad que se genera, cuando en las escuelas se organiza una excursión, que no responde a las situaciones económicas de algunas familias, y por otro, la solución que a veces se toma, que pasa por una decisión compensatoria, no justa para todos.

Atendiendo a estos dos planteamientos, hemos creado dos focos, que dan respuesta a las preguntas concretas del dilema, relacionadas con cada uno de ellos, denominados: Desigualdad y Actitud ante la compensación.

Para cada foco, hemos determinado varias categorías de respuesta, en función de su posición o acercamiento progresivo hacia una concepción más cercana a la Justicia Social, según dichas respuestas. Los dos focos señalados en este dilema, con las preguntas correspondientes y las categorías de respuesta analizadas, pueden verse en la Tabla 18.

Tabla 18

Focos del Dilema de Excursión, con preguntas y categorías de respuesta

Dilema Excursión		
FOCOS	PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA	CATEGORÍAS
1)Desigualdad	<i>“(…) Imagínate que en tu clase, la semana que viene vais a hacer una excursión, pero hay dos compañero/as tuyo/as que no pueden ir, porque su familia no tiene dinero para pagar la excursión, ¿qué se te ocurre que se puede hacer ahí?, ¿cómo se puede solucionar este problema?”</i>	I. Caridad II.Colaboración compensatoria III.Redistribución
2)Actitud ante la compensación	<i>“Yo el otro día estuve en una escuela en la que justo los de 4º/6º se iban de excursión, a un museo y pasaba eso, había un chico y una chica que no habían pagado el dinero para ir al museo, porque su familia no tenía. Lo que hicieron en esa escuela fue que este chico y esta chica no fueron al museo, porque no habían pagado, pero se quedaron en clase viendo un video sobre lo que los otros pudieron ver en la excursión, sobre las cosas que se veían en el museo... ¿qué te parece esa solución, que tomaron en esa escuela?, ¿qué te parece mejor, la solución que me decías tú, o esta?, ¿por qué?”</i>	I. Aceptación de la compensación II. Mal menor III. Rechazo de la compensación

Seguidamente, procedemos a explicar los dos focos temáticos que hemos diseñado para este dilema, denominado: Excursión, con las preguntas que se realizaron en las entrevistas en torno a los mismos, y las categorías asignadas, según las respuestas de los y las participantes.

Asimismo, veremos los porcentajes de estudiantes que se enmarcan en cada categoría y mostraremos aquellas comparaciones que hayan resultado significativas.

Foco 1: Desigualdad

Este foco abarca las respuestas a las preguntas: *“(…) Imagínate que en tu clase, la semana que viene vais a hacer una excursión, pero hay dos compañero/as tuyo/as que no pueden ir, porque su familia no tiene dinero para pagar la excursión, ¿qué se te ocurre que se puede hacer ahí?, ¿cómo se puede solucionar este problema?”*

Con este foco queremos conocer las ideas de cada estudiante acerca de qué hacer ante la situación de desigualdad planteada, averiguando qué tipo de estrategias de solución del problema, se les ocurren.

Además, nos interesa saber si en su escuela se ha dado alguna vez esta situación de desigualdad y de qué manera se ha resuelto, viendo si la manera de resolverlo en su escuela, es la misma que plantean, o por el contrario, sugieren otras.

Así, hemos agrupado las respuestas de las y los participantes en tres categorías, que van dentro de un continuo de I a III, desde respuestas nada relacionadas con la Justicia Social, ni específicamente con la dimensión de Redistribución (categoría I), hasta respuestas mucho más vinculadas a estas (categoría III).

Categoría I: Caridad

En esta primera categoría, niñas y niños dan estrategias de solución muy relacionadas con la caridad, es decir, son respuestas referidas a donaciones individuales, sin que haya una organización grupal para solucionar el problema. Esto hace que no cambie la situación de desigualdad, sino más bien, que se mantenga en el tiempo, no involucrando a todas las personas a que se impliquen con el problema.

Estas donaciones además suelen venir de la familia o amistades y no de la escuela. Niños y niñas proporcionan argumentos diferentes por los que no creen que la escuela debería implicarse, como el hecho de que crearía una deuda en las familias hacia la escuela, que la escuela ya se encarga de comprar material, o que la escuela no va a ayudar, y por tanto es mejor que la ayuda sea a nivel individual, de familias o amistades sobre todo, que se implicarían más.

A continuación, mostramos algunos ejemplos de respuesta, en esta categoría:

Gabriel⁶, 4º, Madrid: *“Los padres de todos los niños. Porque si yo daría un poco, y mi madre otro y mi padre otro, y luego ellos (los otros padres) otro, pues así...como que se gastan menos dinero para una que para... así, luego no tienen que pagar dinero los padres al colegio...porque si no se lo debe”.*

Tallén, 6º, Buenos Aires: *“¿Cuánto cuesta la excursión? (...) si mis papás no tienen plata, no voy. Nada, no puedo hacer nada (...) Que le presten plata, para...El vecino, o su hermano...El vecino, y el hermano también, ¿no?, porque el vecino trabaja y capaz el otro no tiene plata para devolverlo”.*

Magaly, 4º, Buenos Aires: *“Podrían pagarle sus tíos....La familia, porque los compañeros tendrían que estar pidiéndoles la plata a cada rato (a los niños que se lo han prestado), y los profesores no, porque los profesores con la plata tienen que comprar muchas cosas del colegio”.*

Cintia, 4º, Buenos Aires: *“No sé...Le pediría plata a mis papás para que le paguen... para que mis compañeras puedan ir a la excursión. Podrían dar otros papás... no creo que la directora tampoco pueda pagar, y los papás como trabajan y eso, pueden pagarles y pueden ayudar a los otros papás...”*

Rosa, 6º, Madrid: *“Pues yo pienso que se les podría ayudar ¿no?, si tienen amigas, pues se podría pedir que todas donen un euro o 50 céntimos o algo así, y luego cuando ya tengan dinero, pues que se lo devuelvan, tampoco sería el tema del colegio porque ellos no tienen por qué dar dinero a unos niños...sería más entre los amigos, antes que con el colegio, porque entre los amigos como que te conoces más y sientes más que cuando te ayudan, pues lo sientes como más entre amigos y esas cosas...en cambio cuando el colegio te ayuda es más por como por obligación”.*

Como se puede observar, las respuestas en este foco denotan una ausencia de Redistribución de los recursos, en términos de Justicia Social, puesto que sólo se basa en donaciones individuales, que nada tienen que ver con el objetivo de la Redistribución, que implicaría una organización en la que tienen que tomar parte fundamental las personas que han organizado la situación en la que se ha generado desigualdad, en este caso, por parte de la escuela.

⁶ Los nombres de las y los estudiantes han sido modificados, para preservar su anonimato.

Categoría II: Colaboración compensatoria

En esta segunda categoría del Foco de Desigualdad, del Dilema Excursión, las y los estudiantes muestran un modo de resolución del problema que ya implica una organización conjunta, para llevarlo a cabo.

Aquí, niños y niñas no hablan de donaciones individuales, sino de la posibilidad de organizar algo que implique a toda la comunidad educativa. De esta manera, no sólo se conseguiría que los/as compañeros/as pudieran ir a la excursión, sino además, esta situación de desigualdad sería conocida por todos, creando una conciencia colectiva del problema y generando estrategias en consecuencia.

En los siguientes ejemplos, podemos ver respuestas de este tipo:

Alma, 4º, Madrid: *“Podríamos hacer lo que estamos haciendo ahora, o como unos juegos de reciclaje y pagar por ejemplo un euro por cada juego que se nos ocurra, y los papás lo organizarían en el colegio y hacemos como una gymkhana, lo hicimos el año pasado para jugar y divertirnos y para reciclar. Para que todas las familias y todo el mundo, puedan ir a la granja... Quien quiera podría entrar y hacer la gymkhana, por ejemplo 3 euros la gymkhana completa, 2 euros media gymkhana y 1 euro, sólo un juego, o hacer un mercadillo...”*

Asier, 4º, Madrid: *“Pues yo haría como si fuera un mercadillo, para recolectar dinero y dárselo a ellos, que no pueden... como si fuera un comercio, todos ponemos juguetes y todo eso, para los demás que quieran, que lo compren, para recolectar”.*

Marisa, 6º, Buenos Aires: *“Organizaría algo como una rifa o algo para juntar, reunir esa plata, para poder ayudar a los compañeros. También con la maestra, con todos. Acá pasó, y también hicimos una rifa y pudieron ir. Participábamos todos y lo vendíamos a los amigos del barrio o los papás...y también dentro de la escuela.”*

Hernán, 6º, Buenos Aires: *“Como hacer rifas para pagar la...la plata para ir. Para las camperas (de egresados) habíamos hecho rifas... Las papeletas las daba la seño y las cosas las hacían las mamás, ponele, dos mamás se juntaban y compraban el desayuno o así...y lo vendíamos acá en la escuela, o a los familiares y eso...Tienen que ser el colegio y los papás, porque si no va a tener que poner toda la plata el colegio o los familiares... no, todos, los dos”.*

Como vemos, las y los participantes proponen soluciones que implican una organización colectiva, como mercadillo, rifas, etc. Al mismo tiempo, podemos observar como en la mayoría de ocasiones, las estrategias planteadas son estrategias que ya han utilizado alguna vez en sus escuelas.

Categoría III: Redistribución

En esta última categoría del Foco de Desigualdad, comienza a haber un principio de la Redistribución. Aquí, niños y niñas no se encargan sólo de resolver el problema en sí, para que todos puedan ir a la excursión, sino que acuden al origen del problema, ofreciendo argumentos relacionados con que la escuela debería encargarse, puesto que ha generado la situación de desigualdad y además, es quien la organiza (excursión que no todas las familias pueden pagar):

Cristina, 6º, Madrid: *“No sé, el colegio, porque es una excursión del colegio, estamos en el colegio...”*

Teresa, 6º, Madrid: *“Prefiero que sea la directora, porque a lo mejor alguna madre está apurada y no puede pagarle tampoco a estos niños. El colegio tendrá más dinero porque los padres pagan las excursiones y todo, y pueden coger dinero de lo que va sobrando para pagar a algún niño. Además, el colegio es el que organiza la excursión. Yo iría a la directora y se lo diría a la directora”*

Axel, 4º, Buenos Aires: *“Lo que tienen que hacer es que tiene que ser gratis la excursión para todos, para que todos puedan ir. Nosotros fuimos a la serenísima y era gratis”.*

Darío, 4º, Madrid: *“Pues que los políticos...bueno, que no pidan tanto dinero porque el cole se queda con menos dinero y necesita dinero para ir a las excursiones, y por eso pagamos los padres, y se me ocurre pues eso, que los políticos que no recorten tanto”.*

Como se puede observar, todas las respuestas denotan una responsabilidad que se debe exigir a la escuela y a los organizadores de la excursión, yendo a la raíz del problema y qué sería más justo, y no quedándose sólo en de qué manera podría solucionarse más fácil (que podría ser con una simple donación individual).

Además, algunas respuestas, como es el caso de Darío, no sólo piensan en por qué la escuela ha organizado una actividad que no pueden pagar todos, sino que se van a un origen más profundo del problema, como es el hecho de que las escuelas públicas no tengan suficientes recursos y por ello, no puedan brindar a sus estudiantes excursiones o actividades más baratas o gratuitas.

Las soluciones que implican que la escuela se responsabilice, hacen además que se tome conciencia en la escuela de las desigualdades y puede evitar que en un futuro, estas situaciones se repitan.

Una vez expuestas las tres categorías de este primer foco del Dilema de Excursión, denominado Desigualdad, hemos elaborado la Tabla 17, donde se muestran los porcentajes de respuesta del total de participantes a cada categoría de este foco.

En dicha tabla, podemos observar que la mayoría de respuestas, con un porcentaje de 59,3%, se encuentra en la categoría II. En la categoría III se obtienen respuestas en segundo lugar, con un porcentaje de 30, 71 %, quedando sólo un 10 % restante de respuestas encuadradas en la categoría I.

Estos resultados nos indican que frente a situaciones de desigualdad, las y los participantes tienden a pensar en estrategias de solución conjunta, que implican una organización y colaboración entre escuela y familias. En muchas ocasiones, estas estrategias planteadas tienen relación con prácticas que ya se han dado en las escuelas, como hemos podido comprobar en las respuestas de niñas y niños.

En cambio, aun no se ha generado en todos, una perspectiva global del problema de desigualdad que daría comienzo a una Redistribución propiamente dicha (lo que correspondería con la categoría III), en la que se analizaría la situación, desde diferentes perspectivas, no

pensando sólo en la inmediatez para solucionarlo, sino en que no repita la situación de desigualdad.

No obstante, pensamos que es importante destacar que sólo un 10 % se encuentra en la categoría I, por lo que hay un número muy bajo de estudiantes que piensan en donaciones individuales, siendo mucho mayor, aquellos/as que van de camino hacia la Redistribución.

Como decimos, creemos que estos resultados guardan gran relación con las prácticas que se están dando en las escuelas, tal y como apuntan algunos niños/as, especialmente en las respuestas correspondientes a la categoría II. De esta manera, parece que en los centros escolares se ofrecen con frecuencia soluciones de colaboración conjunta, tales como rifas o mercadillos, para los problemas de desigualdades económicas entre las familias de las y los estudiantes.

Es evidente que puede resultar muy positiva la colaboración conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa, para fomentar las relaciones sociales entre estudiantes, docentes (Freire, 1985; 1986; 1992; Lucio-Villegas, 2015; Resh y Sabbagh, 2016), y familiares (Flecha et. al., 2009; Sarrañana y Roca, 2002), así como la implicación de la comunidad (Flecha et. al., 2009), creando conciencia de los problemas de desigualdad.

Sin embargo, pensamos que desde la dirección de los centros escolares no se debería dejar en manos de esta colaboración la posibilidad de que aquellos/as estudiantes que no tienen dinero, acudan a la excursión, como el resto de compañeros/as. Es decir, el colegio conociendo la situación económica de las familias de las/os estudiantes que acuden al centro, debe planificar actividades en consecuencia, puesto que de lo contrario, recalca la desigualdad económica como problema para el acceso a los mismos recursos, como ya se observó en los resultados de Bottia et. al. (2016), respecto a las escuelas secundarias.

Tabla 19

Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, por categorías, en el Foco de Desigualdad

Foco: Desigualdad			
Categorías	I : Caridad	II: Colaboración compensatoria	III: Redistribución
Total	10 %	59,3 %	30,7 %

Tras obtener los porcentajes de respuestas del total de participantes en el Foco de Desigualdad, por categorías, se decidió realizar comparaciones en este foco, por curso, género y ciudad, mediante pruebas χ^2 , en las que se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) sólo en cuanto a la ciudad.

Así, se dio un $\chi^2 = 9,426$, $p = 0,00$. En la *Figura 18* se pueden observar los porcentajes de respuesta de las categorías de este Foco de Desigualdad, comparando la ciudad. Vemos como tanto estudiantes de Buenos Aires como de Madrid, ofrecen respuestas en su mayoría correspondientes a la categoría II. Sin embargo, mientras que para aquellos/as de Buenos Aires, el porcentaje de respuestas en la categoría II (72,60%) es bastante más elevado que el que resulta en la categoría III (17,70%), para los y las de Madrid, los porcentajes de la categoría II (48,70%) y III (41%) se encuentran mucho más próximos entre sí.

Esto nos indica que aunque en ambas ciudades, sus estudiantes se encuentran en una posición redistributiva intermedia, para este Foco de Desigualdad en el Dilema de Excursión, niñas y niños de Madrid parecen acercarse más hacia la posición más justa que hemos establecido para este caso concreto.

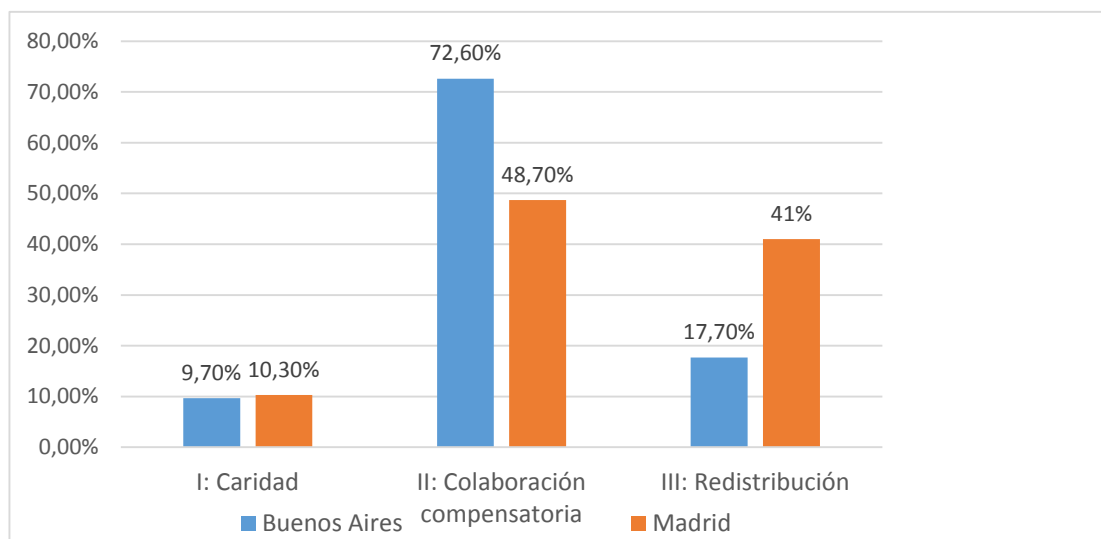


Figura 18 Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Desigualdad, por ciudad.

Foco 2: Actitud ante la compensación

En este segundo foco del Dilema Excursión, a cada estudiante se le plantea la solución imaginaria al dilema, adoptada por una escuela, de la que tienen que comentar su opinión, si les parece o no justa la solución, si prefieren esa solución o la que ellas/os proponían, etc., con el siguiente enunciado, por parte de la entrevistadora: *“Yo el otro día estuve en una escuela en la que justo los de 4º/6º se iban de excursión, a un museo y pasaba eso, había un chico y una chica que no habían pagado el dinero para ir al museo, porque su familia no tenía. Lo que hicieron en esa escuela fue que este chico y esta chica no fueron al museo, porque no habían pagado, pero se quedaron en clase viendo un video sobre lo que los otros pudieron ver en la excursión, sobre las cosas que se veían en el museo... ¿qué te parece esa solución, que tomaron en esa escuela?, ¿qué te parece mejor, la solución que me decías tú, o esta?, ¿por qué?”*

Como se observa, la solución imaginaria tomada por la escuela genera una situación de compensación, es decir, no es la solución más justa, dado que no consigue que los/las compañeros/as que no tienen dinero, puedan ir a la excursión, pero hace que tengan una al-

ternativa a no ir, diferente a la de quedarse en su casa o en la escuela trabajando. Con esta postura intermedia, que en ocasiones se da en las escuelas, pretendemos que los y las estudiantes puedan posicionar sus respuestas desde opciones menos justas, que impliquen la aceptación de la solución, hasta opciones más justas, que generen el rechazo de la misma.

De esta manera, hemos agrupado nuevamente las respuestas de niñas y niños en tres categorías, ordenadas en un continuo de I a III, desde respuestas que no tienen vinculación con la Justicia Social, ni con la dimensión de Redistribución (categoría I), hasta respuestas mucho más relacionadas a estas (categoría III).

Categoría I: Aceptación de la compensación

En esta primera categoría, se encuentran las respuestas de estudiantes que asumen la solución proporcionada en la escuela, que consiste en que los/as compañeros/as que no pueden ir al museo, se queden viendo un video sobre este. Les parece una solución adecuada e incluso proporcionan argumentos para apoyar esta solución, como que aquellos/as que se quedan viendo el video aprenden lo mismo que los que van de excursión, o que de esta forma, no se gasta dinero. Pero como puede deducirse, estos argumentos no están en la línea de la Redistribución, porque a pesar de ser posibles (puede que aprendan lo mismo y que nadie gaste más dinero), no generan la situación de igualdad que se debería dar (que todos pudieran ir a la excursión), por eso hablamos de situación de compensación. A continuación, se muestran ejemplos de este tipo de respuestas:

Magaly: 4º, Buenos Aires: *“sí, podrían no ir a la excursión...porque no tienen plata sus papás y no pueden pagar todo, está bien”*

Pilar, 6º, Madrid: *“sí, porque así es como si estuvieran allí, sólo que sin pagar, y así no se gastan dinero y aprenden lo mismo que lo que están aprendiendo allí.”*

Dentro de los argumentos que señalan para asumir esta solución compensatoria, hay participantes, como Andrés, que plantean la posibilidad de que cada estudiante pueda postergar la actividad de ir al museo, por su cuenta, cuando disponga del dinero requerido:

Andrés, 6º, Buenos Aires: *“Bien. Porque lo que muestra la imagen (el video) es para saber ya cuando sean grandes, saben a dónde van a ir, así, cuando vayan siendo más grandes y vayan sacando más plata, después irán al museo donde no pudieron ir. Yo me quedaría viendo el video y más grande voy...Es lo mismo porque voy a ir igual de mayor, y si me pongo a trabajar, y después los fines semanas no tengo que trabajar, voy (...) de mayor voy a ir con un grupo de amigos del Facebook y compañeros, también ahorro plata y voy con ellos”.*

Y por último, hay también participantes como Iván, que al asumir la solución dada, proponen además alternativas a la misma que están relacionadas con el hecho de quedarse en clase:

Iván, 4º, Madrid: *“Bien, porque aprenden más...que aprenda en clase, así no gasta tanto dinero. Yo me quedaría mejor viendo cosas en el colegio, y la directora también organizaría todo para que estuviéramos en clase, los niños que no pagamos...En mi anterior cole pasó y lo hicimos, nos quedamos en clase y comimos en el cole hamburguesas, y jugábamos a juegos de inglés. Si no tienen dinero, que se organice algo en la clase, para los niños que no pueden ir, actividades y eso”.*

Como podemos observar, todas las respuestas asumen la solución de la compensación, como única, y argumentan en consecuencia, sin pensar en soluciones más justas que llevarían a los compañeros y compañeras a ir a la excursión, y por tanto, tener la misma situación para todos.

Categoría II: Mal menor

En esta segunda categoría del foco Actitud ante la compensación del Dilema de Excursión, los y las participantes asumen la solución tomada en la escuela como un “mal menor”. Esto es, no les parece la solución mejor, piensan que todos deberían ir a la excursión, pero les parece una buena solución, ya que siempre es mejor que nada, siempre es mejor que

quedarse en casa o estar en la escuela haciendo actividades diferentes a ver el video, tal y como puede observarse en las siguientes respuestas:

Alba, 4º, Madrid: *“Pues sí, así al menos podían ver lo que hacían los demás (...) sería mejor que fuesen con todos sus amigos y que estuvieran viéndolo todos juntos, pero si lo han visto y se lo han pasado bien mientras lo ven, estaría bien”.*

Borja, 6º, Madrid: *“Yo personalmente prefiero ir, pero si no puedes pagar, pues al menos sabes lo que van a hacer”.*

Celeste, 6º, Buenos Aires: *“Está bien, pero ellos también querrían ir a verlo”*

Gael, 4º, Buenos Aires: *“Sería muy parecido, porque es como...en el museo no se puede tocar muchas cosas y es lo mismo que verlo, pero sin ver los rostros de tus compañeros...”*

Tal y como se apreciaba en las respuestas, los y las estudiantes preferirían que sus compañeros/as fueran a la excursión, pero se conforman con esta solución como un mal menor, para evitar condiciones peores, que impliquen que no puedan saber nada de lo que ven los demás en la excursión, como quedándose en casa, o trabajando en la escuela.

Categoría III: Rechazo de la compensación

En esta última categoría del foco Actitud ante la compensación, ya se percibe la Redistribución, de manera que niñas y niños rechazan la solución compensatoria dada en la escuela del ejemplo, por no parecerles justa, puesto que no se consigue la situación de igualdad para todos (que puedan ir a la excursión). A continuación, se muestran ejemplos de respuestas en esta categoría:

Manuela, 4º, Madrid: *“A mí me parece un poco injusto porque sería como decirles otra vez a los niños que no pueden ir a la excursión, como si alguien se lo estuviese restregando y entonces se pondrían muy tristes. Es importante (que vayan) porque son compañeros”.*

Teresa, 6º, Madrid: *“Yo creo que es injusto que los niños se queden sin ir a una excursión, porque sus madres no pueden pagar (...) es un poco injusto que te tengas que esforzar para ir a una*

excursión, porque una excursión es para pasarlo bien y serías tú el único que se tiene que esforzar para ir a la excursión...”

Genaro, 4º, Buenos Aires: *“No lo sé...no (es muy buena), porque no tendrían que estar ahí mientras que otros están en el museo, ellos también tendrían que estar ahí”.*

Ariel, 6º, Buenos Aires: *“Una solución mala, porque dejaron a otros chicos que no vayan, en vez de hacer una rifa para darle la plata e ir. Aquí o van todos o no va ninguno”.*

Nos parece importante destacar que dentro de los argumentos que ofrecen para explicar que todos los estudiantes tienen que ir a la excursión, aparecen justificaciones que tratan de realzar la igualdad de estudiantes con menos recursos con estudiantes que tienen el dinero suficiente para ir a la excursión, como: *“son compañeros”*, *“es un poco injusto que te tengas que esforzar para ir a una excursión, porque una excursión es para pasarlo bien y serías tú el único que se tiene que esforzar para ir a la excursión...”*, *“ellos también tendrían que estar ahí”*, *“o van todos o no va ninguno”*, etc. Es en esta categoría donde no sólo se da la Redistribución de recursos, sino que además existe un Reconocimiento pleno de la situación generada de desigualdad y una Representación igualitaria de todos los estudiantes, de manera que todos tienen derecho a participar en la actividad programada por la escuela.

Así, deducimos que la actividad de la excursión les resulta interesante y motivadora, y por ello ven fundamental que puedan acudir sus compañeros/as, lo que nos recuerda a la importancia de las excursiones en las escuelas para fomentar las relaciones y formación en valores, más allá del mero aprendizaje de conocimientos académicos, de las que ya nos hablaron algunos autores (Melcón, 1991; Michie, 1998).

De nuevo, tras la exposición de las tres categorías para este segundo foco llamado Actitud ante la compensación, del Dilema Excursión, hemos realizado la Tabla 20, donde se muestran los porcentajes de respuesta del total de participantes a cada categoría de este foco.

En dicha tabla, podemos observar que la categoría con más respuestas es la categoría II, con un porcentaje bastante alto (74,3%). Por su parte, la categoría III obtiene un porcentaje de respuestas de 18,6 %, quedando un porcentaje muy pequeño para la categoría I (7,1%). En general en este foco, parece no convencerles la solución compensatoria, pero a pesar de ello, la mayoría tiende a asumirla de manera sumisa (categoría II), siendo pocos lo que abiertamente indican que dicha solución no es justa (categoría III).

Estos resultados se asemejan a los obtenidos en el foco anterior, de Desigualdad, del mismo dilema, ya que en ambos hay un porcentaje bajo en la categoría I, por lo que podría decirse que los y las participantes se encuentran en un punto intermedio-alto del continuo hacia la Redistribución. Comprenden la situación de desigualdad y tratan de realizar estrategias para que esta cambie, pero estas estrategias de alguna manera, no evitan que la situación de desigualdad se produzca, primando la categoría II en ambos focos. Así, en el foco anterior, aunque se organice una actividad conjunta para recolectar el dinero, ya se ha generado la situación de desigualdad, y en este foco, asumir la solución compensatoria, implica seguir generando la desigualdad de que haya estudiantes que no puedan ir a la excursión.

En general, aun no perciben una perspectiva global del problema de desigualdad que daría comienzo a una Redistribución propiamente dicha (lo que correspondería con la categoría III), en la que se analizaría la situación, desde diferentes posiciones, no pensando sólo en una solución rápida, sino en que no se vuelva a generar una situación de desigualdad similar.

Queremos destacar que aunque las y los participantes parecen ser bastante justos a la hora de tomar una decisión para solucionar el problema de desigualdad planteado, señalando en su mayoría, soluciones de colaboración conjunta (tal y como veíamos en la Tabla 19, sus respuestas se situaban con un 59,3% en la categoría II, de Colaboración compensatoria) y en

una proporción bastante alta, soluciones propias de Redistribución plena (en la Tabla 19, observamos como un 30,7% de estudiantes, proporcionaban respuestas de la categoría III: Redistribución), cuando la decisión ya ha sido tomada desde la escuela, tienden a aceptarla, a pesar de no ser la opción que ellos/as habían propuesto o de no parecerles la solución más adecuada (En la Tabla 20, podemos comprobar como la mayoría de respuestas se ubican en la categoría II: 74,3%).

Como ya promulgaron Dar et. al. (1998), la forma en la que tienen las escuelas de repartir sus recursos, influirá en las representaciones de niñas y niños acerca de lo que es o no justo, y consideramos por tanto, que estas/os deben pensar que si se ha tomado una decisión en la escuela, esta debe aceptarse e interpretarse como correcta, aunque no sea la decisión que ellas/os habían argumentado en un principio. Incluso si continúan pensando que no es la mejor solución, pueden aceptarla igualmente asumiendo que no se ha podido alcanzar dicha solución óptima, hecho que en ocasiones ocurre en los centros (por ejemplo, cuando se ha planeado una excursión que no todos pueden pagar y se dispone de un tiempo muy breve para recaudar dinero).

Tabla 20

Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, por categorías, en el Foco de Actitud ante la compensación

Foco: Actitud ante la compensación			
Categorías	I: Aceptación de la compensación	II: Mal menor	III: Rechazo de la compensación
Total	7,1 %	74,3 %	18,6 %

Al igual que en el foco anterior, realizamos comparaciones en este foco, por curso, género y ciudad, mediante pruebas χ^2 , pero no hallamos diferencias estadísticamente signifi-

cativas en ninguna de estas tres variables, lo que nos indica que niños y niñas, estudiantes de 6º y de 4º y de Madrid y de Buenos Aires tienen porcentajes de respuesta similares en cada una de las tres categorías.

Por último, en cuanto a este Dilema de Excursión, con el objetivo de tener una idea completa de las concepciones de las y los estudiantes acerca de la redistribución de recursos en la escuela, hemos creado un Foco global denominado Excursión, que agrupa las respuestas de las y los estudiantes a cada Foco de este dilema (Desigualdad-Actitud ante la compensación).

Dado que estas respuestas las hemos ubicado por categorías dentro de cada foco, diseñamos para el foco global, unas macrocategorías que se obtienen a partir de estas categorías de cada foco.

Para ello, hemos realizado las cinco combinaciones posibles de respuestas de los y las participantes uniendo las categorías obtenidas en el Foco de Desigualdad con las obtenidas en el Foco de Actitud ante la compensación, dando como resultado de dichas combinaciones, las macrocategorías.

De esta manera, hemos interpretado las categorías I, II y III como 1, 2 y 3 respectivamente, de forma que hemos sumado estos posibles valores de las categorías de cada foco, para crear las macrocategorías, a partir de los resultados de dichas sumas.

Las sumas posibles dan los valores 2, 3, 4, 5 ó 6, que asociamos a las macrocategorías: 1a, 1b, 2a, 2b ó 3, respectivamente.

Así las respuestas de las y los participantes por categorías, se clasifican en cinco macrocategorías que van de menor (1a) a mayor grado (3) de Redistribución para este dilema.

Las macrocategorías resultantes para este Foco global de Excursión, junto con las frecuencias y porcentajes de cada una de ellas, aparecen en la Tabla 21.

Tabla 21

Macrocategorías del Foco global de Excursión

<u>Tipos de respuestas por categorías:</u> Focos: Desigualdad-Actitud ante la compensación			<u>Tipos de respuesta por macrocategorías:</u> Foco global: Excursión	Frecuencia	Porcentaje
I	-	I	1a	3	2,1 %
I	-	II	1b	9	6,4 %
II	-	I			
II	-	II	2a	77	55 %
I	-	III			
III	-	I			
II	-	III	2b	43	30,7 %
III	-	II			
III	-	III	3	8	5,7 %

En la *Figura 19* se representa un histograma de porcentajes de cada macrocategoría.

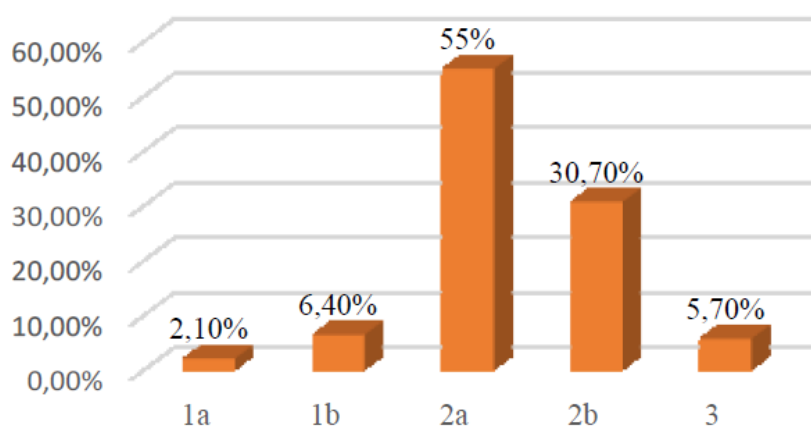


Figura 19 Histograma de porcentajes, por macrocategorías, del Foco global de Excursión.

Como podemos observar, la mayoría de respuestas se concentran en la macrocategoría 2a del Foco global de Excursión, lo que significa que aproximadamente la mitad de estudiantes se encuentran en concepciones intermedias de la Redistribución. Seguido de esta macrocategoría, con menor porcentaje, aparece la macrocategoría 2b que nos indica que las ideas de niños y niñas sobre Redistribución se hallan en transición hacia posiciones más justas. Como hemos visto, en los dos focos iniciales para este dilema (Desigualdad y Actitud ante la compensación), las y los estudiantes comienzan a pensar en estrategias para resolver problemas de Redistribución, pero estas aún no son propiamente redistributivas, en términos de Justicia Social, sino que tienden a darse en general en forma de compensación del daño.

Por otro lado, hemos calculado la consistencia de las ideas que tienen las y los participantes para este dilema, en los distintos contenidos temáticos estudiados (focos), para intentar valorar la estabilidad de las concepciones sobre Justicia Social aplicadas a este dilema de Redistribución, en la entrevista.

Así, hemos observado si para cada estudiante, hay grandes diferencias en sus respuestas en las categorías de cada foco, considerando estas, cuando se sitúan en un foco, en la categoría más baja del continuo (I) y en el otro foco, en la categoría más alta (III).

De los 140 participantes, 131 fueron consistentes en sus respuestas, de manera que en los dos focos ofrecieron respuestas que se encuadraron en las categorías de la misma posición del continuo (I, II ó III en ambos focos), o en categorías cercanas entre ellas (I/II y II/I ó II/III y III/II, correspondiente al primer y segundo foco, respectivamente). Esto supone un 93,57 % de estudiantes, por lo que podemos deducir que las respuestas de las y los estudiantes tienden a ser sólidas, cambiando su argumento según los ejemplos dados, sólo en partes concretas, o ampliándolo, pero no modificando por completo la respuesta inicial.

Finalmente, hemos realizado pruebas χ^2 , para el Foco global de Excursión (que contiene las respuestas del total de estudiantes en los dos focos del dilema), por curso, género y ciudad, para observar si las diferencias significativas que salieron en las pruebas χ^2 de cada foco (sólo salieron estas diferencias para el Foco de Desigualdad, por ciudad, en favor de estudiantes de Madrid, como podemos observar en la *Figura 18*) pueden considerarse a nivel general, como diferencias en la representación de la Redistribución para este dilema, o se basan únicamente en la respuesta a un foco concreto del mismo.

En este caso, no obtuvimos diferencias estadísticamente significativas ni por curso, ni por género ni por ciudad, por lo que concluimos que para el Foco global que hemos analizado, las concepciones de niñas y niños, estudiantes de 4º y de 6º, y de estudiantes de Madrid y estudiantes de Buenos Aires, son cercanas.

5.5.2. Dilema de Representación: Elección de representante de la clase

Este Dilema pertenece a la dimensión de Representación/Participación, por ser la dimensión más característica del mismo, pero al igual que en el dilema anterior y en prácticamente todos los dilemas elaborados, puede interpretarse también desde el punto de vista de las tres dimensiones.

Así, pensamos que en este Dilema aparece la dimensión de Redistribución, como el reparto de recursos del centro para dedicarlos a la participación de las y los estudiantes y la dimensión de Reconocimiento a través de la consideración de ellas/os como ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho para opinar, criticar, proponer y realizar cambios en el centro donde estudia y en su entorno.

Hemos analizado las respuestas de niñas y niños a este Dilema, bajo dos focos representativos que dan cuenta de sus concepciones acerca de la elección de representantes y la

participación escolar, y que detallaremos a continuación. Los dos focos son: Procedimiento y Elección. Cada uno de ellos, engloba las respuestas que dieron las y los estudiantes a preguntas concretas de la entrevista.

Nuevamente, para cada foco, se han establecido varias categorías de respuesta, en función de su posición o acercamiento progresivo hacia una concepción más cercana a la Justicia Social, según dichas respuestas.

Los dos focos establecidos en este dilema, con las preguntas correspondientes y las categorías de respuesta analizadas, pueden verse en la Tabla 22.

Tabla 22

Focos del Dilema de Elección de representante de la clase, con preguntas y categorías de respuesta

Dilema de Elección de representante de la clase		
FOCOS	PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA	CATEGORÍAS
1) Procedimiento	<p><i>“(…) Bueno, yo es que el otro día estuve en una escuela, donde justo estaban decidiendo quién iba a ser el delegado en una clase de 4º/6º y Ana le dijo a la tutora que ella quería ser, pero la tutora decía que debería ser delegada otra estudiante con mucho mejores notas que ella, porque ella quiere ser delegada pero no saca muy buenas notas. ¿Tú qué piensas?”</i></p> <p><i>“(…) ¿Tú cómo lo harías en tu clase para elegir a un delegado o delegada?”</i></p>	<p>I. Representación heterónoma</p> <p>II. Representación autónoma.</p> <p>III. Representación distribuida</p>
2) Elección	<p><i>“¿Piensas que es importante que saquen buenas notas para ser delegado/a, o no?” “¿Qué tiene que tener un delegado o delegada?” “¿En tu clase podrían ser todos delegados, o no?”</i></p>	<p>I. Elección meritocrática</p> <p>II. Elección prosocial</p> <p>IIIa. Elección universal</p> <p>IIIb. Elección universal con argumentos</p>

Seguidamente, pasamos a describir los dos focos temáticos elaborados para este Dilema de Elección de representante de la clase, con las preguntas realizadas correspondientes al mismo, y las categorías que diseñamos, según las respuestas de las y los participantes. De nuevo, mostraremos también los porcentajes de estudiantes que se enmarcan en cada categoría, señalando aquellas comparaciones que hayan resultado significativas.

Foco 1: Procedimiento

Este foco engloba las respuestas a las preguntas: “(...) *Bueno, yo es que el otro día estuve en una escuela, donde justo estaban decidiendo quién iba a ser el delegado en una clase de 4º/6º y Ana le dijo a la tutora que ella quería ser, pero la tutora decía que debería ser delegada otra estudiante con mucho mejores notas que ella, porque ella quiere ser delegada pero no saca muy buenas notas. ¿Tú qué piensas?*”

“(...) *¿Tú cómo lo harías en tu clase para elegir a un delegado o delegada?*”

El objetivo de este foco, es doble. Por un lado, nos interesa saber cómo las y los estudiantes comprenden la figura de autoridad (en el caso del ejemplo, la tutora) y se representan a su vez las normas de la escuela (aceptación o no de las normas impuestas, crítica o no a estas...), y por otro lado, queremos averiguar qué ideas tienen en cuanto a posibles métodos para la elección de una/un representante de la clase.

Así, hemos agrupado las respuestas de niños y niñas en tres categorías principales, situándolas bajo un continuo de I a III, desde respuestas nada relacionadas con la Justicia Social, ni específicamente con la dimensión de Representación (categoría I), hasta respuestas con afirmaciones más cercanas a la Justicia Social y a dicha dimensión (categoría III)

Categoría I: Representación heterónoma

En esta categoría, se da una representación heterónoma de la norma, es decir, las y los participantes aceptan la decisión de la tutora (que la estudiante que saca mejores notas, sea la delegada, sin dejar a Ana participar, porque saca malas notas), sin proponer ninguna alternativa para la elección de representante de la clase, aludiendo varios motivos, fundamentalmente, el hecho de que la tutora sea la que conozca mejor a sus estudiantes y por tanto, tenga pleno derecho a decidir quién es la persona más adecuada para el puesto (basándose únicamente en sus criterios, referentes al rendimiento escolar).

En ocasiones, las y los estudiantes proponen un procedimiento para la elección de representante como una idea propia, pero que en el fondo está muy vinculada a la aceptación de la norma establecida: elección únicamente por rendimiento escolar, como hacer pruebas de diferentes materias a los candidatos, revisar los boletines de notas, o votar sólo a estudiantes que tengan buenas notas. A continuación, se muestran ejemplos de respuestas esta categoría:

Diego, 4º Madrid: *“Pues tiene un poquito de razón, (porque si saca malas notas...ya estamos empezando mal, entonces ¿cómo vas a ser un delegado?, si sacas malas notas... ¿cómo entiendes lo que te quiere decir la profe, si eres delegado?...)* (Toma el papel como si fuera el profesor) *Yo vería los cuadernos, o les diría unas cosas a cada uno de los compañeros, pero en bajito, lo mismo todos, como una pregunta, y ver cuál ha sido la mejor respuesta, y esa podría ser la delegada. (...). También se lo diría a la profe de inglés, para que ella también preguntara a cada uno...y que viera la mejor respuesta, para que también hubiera delegada en inglés, y tiene que saber mucho inglés (...). Haríamos preguntas de todo, de science, de...vería todas las respuestas y nos reuniríamos los profesores y hablaríamos, a ver cuál es la mejor (...) si están todos de acuerdo... ”*

Fabián, 4º Buenos Aires: *“No sé, yo les diría a mis compañeros que voten a uno de los dos que ha dicho la seño (...) porque la señorita siempre se lleva las carpetas y que elija ella, que sabe quién tiene buenas notas, quien viene todos los días, quien se porta más bien...”*

Magaly, 4º Buenos Aires: *“Lo diría la seño, porque los otros elegirían a cualquiera (...) Le diría que no (a Ana) porque tiene que aumentar sus notas”.*

Marisa, 6º Buenos Aires: *“Entre todos, hablaríamos con la profesora, porque la profesora también conoce a los compañeros, ella tiene muy claro quién es... Nosotros podíamos decidir uno y le diríamos esa persona a la seño, a ver que piensa ella, ella nos va a decir si está bien, si le gusta esa persona o no, y si no, pensaríamos en otra (...)”*

Santino, 6º Buenos Aires: *“Sí, la maestra tiene razón, (si va mal en la escuela, ¿no?, no podés ser delegado, porque todos los compañeros sacan buenas notas y todo eso...porque si no sabes nada y todo eso, y sos delegado, alguno de los compañeros habla de un tema y vos no podés ni opinar de ese tema y eso sería malo...uno que saca buenas notas, sí, porque te puede ayudar, pero si sos delegado, es como que sos el jefe y no podés preguntar), entonces...sería mejor como dijo la señorita.*

Yo lo haría un concurso, primero empezando con matemáticas, quien sabe mejor de matemáticas, y después así todas las materias...y el que saca mejor todas las notas...es, y esas notas también para el boletín, sería una prueba para todo, como un regalo”.

Como vemos, las respuestas en esta categoría primera denominada Representación heterónoma, del Foco de Procedimiento para elección de representante, indican una aceptación e incluso aprobación, de la decisión de la tutora, entendiendo siempre el procedimiento de elección muy vinculado a la norma establecida.

Categoría II: Representación autónoma

En esta segunda categoría se avanza en la interpretación de la norma, de manera que se pasa de una representación heterónoma (aceptación de la norma de la tutora: categoría I), a una representación autónoma de la misma. Así, las respuestas aluden a procedimientos de elección de representantes, que implican la decisión de cada estudiante, diferentes a los impuestos por la tutora, como la votación en la que cualquier estudiante puede participar y ser elegido, tal y como se observa en los siguientes ejemplos:

Asier, 4º Madrid: *“Me gusta la forma que hacemos en mi clase, por votación entre todos, porque así no podemos decir: “jo, yo quiero, no es justo” o... Da igual que tenga malas notas o no, si te votan a ti... yo fui delegado el año pasado.”*

Aitor, 6º, Madrid: (E: ¿En vuestra clase como hacéis para elegir a los delegados?) *“Nos ofrecemos los que quieren y a votos.”* E: (¿Y te parece bien que sea así?) *“Sí.”*

Gael, 4º Buenos Aires: *“Yo diría votando, porque votando cualquiera puede ser, pero si decides de la seño únicamente puede ser el que tenga notas más altas. Nosotros a veces hemos votado para algunas cosas, a veces lo hacíamos con papel, a veces hablando, a veces levantando la mano”*

Abril, 6º Buenos Aires (su hermana es delegada en secundaria): *“En mi hermana, creo que pusieron una cajita y escribían el nombre del que querían y votaban todos los alumnos...la seño, no... Sí, está buena esa idea, a mí me gustaría hacerlo así, estaría bueno que votara también la seño. A mí me gustaría ser delegada en mi clase.”*

Como indicábamos, en esta segunda categoría, vemos que las respuestas implican un avance en el procedimiento de elección de representante de la clase, partiendo este de la decisión propia y la iniciativa de cada estudiante.

Categoría III: Representación distribuida

En esta última categoría, plena de la Representación, los y las estudiantes, no sólo aluden a procedimientos de elección que implican la decisión de cada estudiante, como la votación, sino que además, añaden mecanismos de participación nuevos, con varios objetivos. A veces, para asegurarse de que todo el alumnado pueda ser representante durante algún período del curso escolar, como puede ser la rotación de cada estudiante para ser representante (por orden de lista o similar), y en otras ocasiones, para revelarse de alguna forma contra la norma establecida, haciendo que Ana pueda representar a su clase. En los siguientes ejemplos, encontramos este tipo de respuestas:

Paloma, 4º Madrid: *“Yo creo que se iría cambiando y serían todos (...)”*

Marina, 6º Madrid: *“Hacerlo como lo hacemos nosotros con los encargados de asambleas... (van rotando y cada semana es una persona de la clase), porque así serían todos y no tiene que estar la profesora diciendo tú no porque no, tú tampoco....lo podemos hacer entre nosotros”.*

Mateo, 6º Madrid: *“En mi clase los encargados no son los que sacan malas o buenas notas, depende del número de la lista, yo lo vería más justo, dos semanas dos delegados, otras dos, otros dos, en vez de...: “¡tú no eres delegado porque sacas malas notas! (...)”*

Sira, 4º Buenos Aires: *“Pondría a la nena que no sabe, (Ana) para ayudarla a enseñar, y así ella se puede sentir bien y como que ya está más orgullosa así, como que ya se pone las pilas y así puede estudiar mejor, para que a ella no le de vergüenza ...”*

Cristian, 6º Madrid: *“Pues no sé (...). Haríamos que firmara toda la clase, para decirle a la profesora que podría ser Ana la delegada, y así sabría que todos queremos que sea Ana (...) (Vale, ¿y en tu clase, los encargados cómo los elegís?) Son dos encargados, y cada dos semanas, van cambiando (...) (¿Y te parecería bien que en la clase de Ana lo hicieran así?) “Si quisieran más personas ser delegados, sí, sino que fuera Ana”.*

Como puede observarse, esta categoría es la de mayor Representación para este foco, del Dilema Elección de Representante de la clase, dado que además de proponer mecanismos de elección, diferentes al impuesto por la tutora, se observan respuestas que reflejan el deseo de las y los estudiantes de que exista equidad, aunque para ello, haya que revelarse contra la norma establecida.

Una vez expuestas las tres categorías de este primer foco, denominado Procedimiento, del Dilema de elección de representante de la clase, hemos realizado la tabla de porcentajes de respuesta del total de participantes a cada categoría (Tabla 23). En dicha tabla, observamos que el mayor número de respuestas se encuentra en la categoría II, con un porcentaje de respuestas de 41,4 %, mientras que el 58,6 % restante, se halla repartido a partes prácticamente iguales, entre la categoría I (30%) y la categoría III (28,6 %).

Estos resultados indican que niños y niñas en su mayoría, tienen una representación autónoma del procedimiento para elección de representante de la clase (categoría II), es decir, tienen ideas propias de cómo debería ser este proceso o cómo lo llevarían a cabo, independientemente de la decisión de la tutora. Muchas de las explicaciones de niñas y niños en esta categoría, aluden a procesos de votación, lo que concuerda con el estudio de Giné et. al., (2014), en el que vimos que a nivel más general, las y los estudiantes eligen la votación como una herramienta útil para tomar decisiones en la escuela.

Sin embargo, parece que muchas de estas ideas están en cierta medida ligadas a las prácticas habituales de cada clase, implicando que sólo una persona pueda ser la que ejerza de representante a lo largo del curso, no existiendo una representación distribuida, que llevaría consigo una toma de decisiones más equitativa para cada estudiante.

Además, nos resulta notorio que las respuestas de aproximadamente la mitad de las y los estudiantes se dividan entre la categoría I y III, por lo que consideramos que aunque van adquiriendo ideas de participación de forma autónoma en las escuelas (como las votaciones), aun queda mucho trabajo por hacer para que puedan participar de una forma plena, sin influencia del profesorado. Creemos que esto guarda gran relación con la falta de concepción de las y los estudiantes como sujetos activos, que pueden participar en su escuela, de la que nos hablaron Coiduras et. al. (2016).

Tabla 23

Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, por categorías, en el foco Procedimiento

Foco: Procedimiento			
Categorías	I : Representación heterónoma	II: Representación autónoma	III: Representación distribuida
Total	30 %	41,4 %	28,6 %

Por otro lado, para hacer las comparaciones en este Foco de Procedimiento, por curso, género y ciudad, se han realizado pruebas χ^2 , encontrándose diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en cuanto al género y a la ciudad, pero no en cuanto al curso.

En cuanto al género, se ha hallado un $\chi^2_{2} = 6,355$, $p = 0,042$. Tal y como observamos en la *Figura 20*, las niñas puntúan más alto en la categoría III (38,23%) frente a los niños (19,44%) que puntúan más alto en las categorías I y II.

Además, las niñas otorgan con mayor frecuencia respuestas de la categoría III (38,23%), después de la categoría II (33,82%), siendo las de la categoría I (27,94%), las respuestas que ofrecen en menor frecuencia. Las respuestas de los niños en cambio se sitúan con mayor frecuencia en la categoría II (48,61%) después en la categoría I (31,94%), siendo las de la categoría III (19,44%) las respuestas que menos proporcionan.

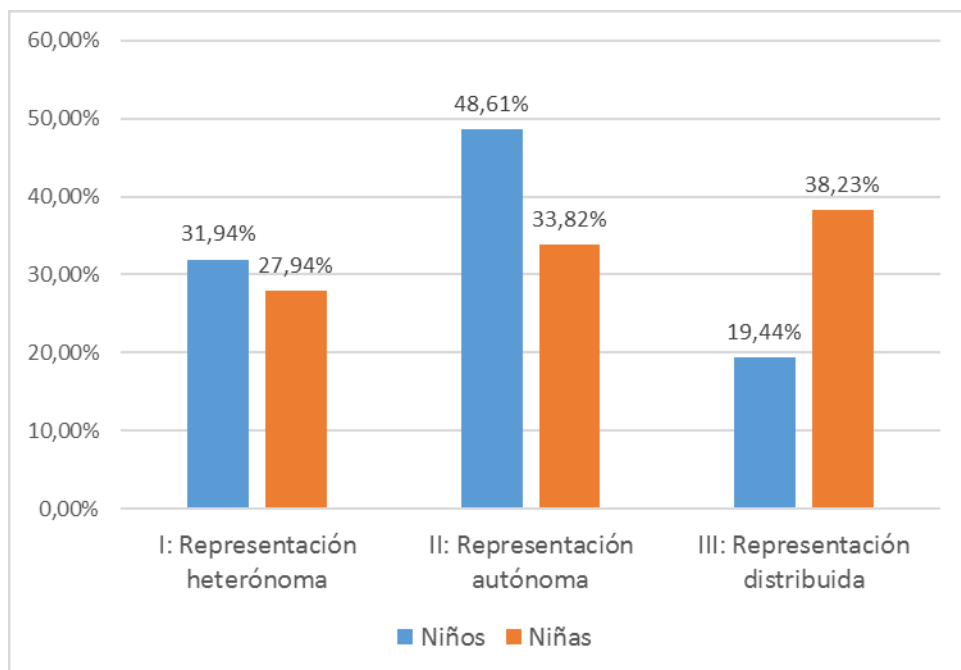


Figura 20 Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Procedimiento, por género.

Y en cuanto a la ciudad, se ha obtenido un $\chi^2_2 = 24,489$, $p = 0,00$. Tal y como puede observarse en la Figura 21, las y los estudiantes de Madrid tienen un porcentaje mayor en la categoría III (44,90%) frente a las y los estudiantes de Buenos Aires (8,10%), los cuales, obtienen el porcentaje más alto en las categorías I y II.

Además, las respuestas que mayoritariamente dan los y las participantes de Madrid, se sitúan en la categoría III (44,90%), después en la categoría II (35,90%), siendo las de la categoría I (19,20%) las respuestas que sugieren en menor medida. Por el contrario, las respuestas de estudiantes de Buenos Aires se posicionan mayoritariamente en la categoría II (48,40%),

después en la categoría I (43,50%), siendo las de la categoría III (8,10%), las respuestas que indican minoritariamente.

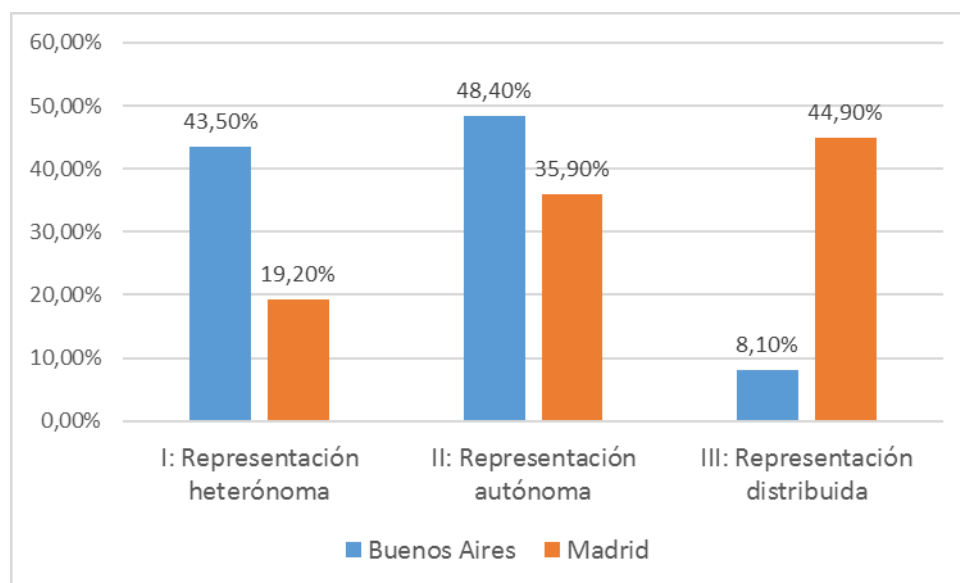


Figura 21 Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Procedimiento, por ciudad.

Foco 2: Elección

En este segundo foco del Dilema de Elección de representante de la clase, se engloban las respuestas a las preguntas de: “¿Piensas que es importante que saquen buenas notas para ser delegado/a, o no?”, “¿Qué tiene que tener un delegado o delegada?”, “¿En tu clase podrían ser todos delegados, o no?”, y el objetivo fundamental es conocer qué criterios utilizan niños y niñas para elegir a su representante de la clase, averiguando además si utilizan algún tipo de criterio como discriminador o por el contrario, tienden a ser integradores, proponiendo alternativas para que cualquier estudiante pueda ser representante.

De este modo, al igual que en el foco anterior, hemos agrupado las respuestas de niños y niñas en tres categorías principales, situándolas bajo un continuo de I a III, desde respuestas nada relacionadas con la Justicia Social, ni específicamente con la dimensión de Representa-

ción (categoría I), hasta respuestas con afirmaciones más cercanas a la Justicia Social y a dicha dimensión (categoría III)

Categoría I: Elección meritocrática

Las respuestas en esta categoría se basan en la elección a través de méritos, asentados únicamente en capacidades escolares de cada estudiante, como obtener buenas calificaciones fundamentalmente, o ser responsable en el sentido de hacer caso a lo que dicen las y los docentes, ser dócil, buen estudiante, etc., como algo imprescindible para ser representante de la clase. Como puede observarse en las respuestas, esta elección está muy relacionada con la aceptación de la decisión de la tutora (categoría I del foco anterior: procedimiento para elección de representante), ya que la misma, establece que se elija a la compañera de Ana, por sus buenas notas.

Siempre se parte de que la persona que va peor en sus calificaciones, como Ana, no se le da la oportunidad de ponerle como representante, aunque si avanza y consigue mejores calificaciones, podría ponerse en el futuro. A continuación, se muestran varias respuestas de participantes, en esta categoría. Algunos de estos participantes, como es el caso de Diego, Fabián, Magaly y Santino, se encontraban también en los ejemplos de la categoría I del foco anterior: Representación heterónoma, por lo indicado previamente:

Diego, 4º Madrid: *“si saca malas notas...ya estamos empezando mal, entonces ¿cómo vas a ser un delegado?, si sacas malas notas... ¿cómo entiendes lo que te quiere decir la profe, si eres delegado?”*

Fabián, 4º, Buenos Aires: *“(...) que saque buenas notas, que venga todos los días (...) para mí sería Sebastián, que es reinteligente”*

Magaly, 4º Buenos Aires: *“si tiene malas notas no puede (...) Le diría que no, porque tiene que aumentar sus notas”.*

Santino, 6º Buenos Aires: *“si va mal en la escuela, ¿no?, no podés ser delegado, porque todos los compañeros sacan buenas notas y todo eso...porque si no sabes nada y todo eso, y sos delegado,*

alguno de los compañeros habla de un tema y vos no podés ni opinar de ese tema y eso sería malo...uno que saca buenas notas, sí, porque te puede ayudar, pero si sos delegado, es como que sos el jefe y no podés preguntar.”

Agustina, 6º Buenos Aires: *“Para mí el que saque mejores notas, porque a veces eligen a un chico que no es responsable (...) Yo haría lo mismo que hizo la seño, que elija a otra que tiene buenas notas, porque no sabes si va también con la responsabilidad. A Ana la diría que mejore sus notas y así después, pueda llegar”.*

Como comentábamos al inicio de esta categoría, las respuestas señalan una elección basada únicamente en los méritos en cuanto al rendimiento escolar del/de la estudiante.

Categoría II: Elección prosocial

En esta categoría, la Representación es más elaborada que en la categoría anterior, puesto que la elección de representante se basa en las capacidades prosociales de cada persona. Aquí ya no se habla de responsabilidad como el hecho de tener buenas calificaciones, sino en el sentido de preocuparse por los demás y escuchar sus propuestas, ser empático, y representar a la clase contando con todas las opiniones.

De esta manera, no todo el alumnado puede ser representante, sino que se elegirá a alguien que tenga estas capacidades.

Además, se tienden a detallar características socioafectivas de la persona (“es mi amigo”, “se lleva bien con los demás”...), tal y como podemos ver en los siguientes ejemplos:

Borja, 6º Madrid: *“yo soy delegado este año y el año pasado también lo fui (...) cuando estás en las reuniones, sientes el hecho de que representas a la clase y tienes que intentar que todas las propuestas que hayan hecho, lleguen, entonces...es una responsabilidad (...) Sabemos lo que hacemos y yo creo que todo el mundo antes de votar piensa qué persona estaría bien que saliese y qué persona no tiene mucho sentido que salga, es por decisión personal quien se quiera presentar”*

Salomé, 4º Buenos Aires: *“está bien tener en cuenta sobre todo que sean educados...porque hay algunos que son maleducados...(...) Yo tengo un compañero que es así, es re tranquilo, se porta bien, se llama Julián, nunca, nunca molestó a nadie y es bueno con las nenas también, pero no saca*

buenas notas, él no más copia el pizarrón y no hace las tareas porque no sabe (...) sí le dejaría, porque es bueno y se presta a todo”

Rosa, 6º Madrid: *“Un delegado da ejemplo se supone, y entonces tendría que ser alguien responsable sobre las cosas (...) no sería entre los más listos, porque a veces son unos pesados. Sería que tenga...como una de las personas más importantes de clase, o algo así, que tenga esa voz para decir que basta, o para quejarse, cosas así”*.

Ariel, 6º Buenos Aires: *“Elijo a mi amigo por la forma en que me ayudó, por ser mi amigo, por ayudarme en las tareas, por comprarme cosas, por no ser agrandado, por no pelear...por todo, por ser buen alumno... Lo haría en el salón, yo elegiría a mi amigo, porque hay algunos amigos míos que se pelean, no les importa nada, como un amigo mío que se llama Samuel, que se pelea con todos (...)”*

Tal y como observamos, las respuestas en esta categoría aluden a la selección de alguien como representante, relacionando la responsabilidad y el cargo con el hecho de tener capacidades prosociales y socioafectivas.

Categoría III: Elección universal

En esta última categoría, niñas y niños indican que cualquier estudiante puede ser representante de la clase, sin discriminación por rendimiento escolar, capacidad prosocial o de cualquier otro tipo. No obstante, nos ha parecido oportuno dividir esta categoría en dos subcategorías, en función de la argumentación de las respuestas.

Subcategoría III a. Elección universal

En esta subcategoría, encontramos respuestas más generalistas, como las siguientes, en las que simplemente se indica que cualquier estudiante puede ser representante, dado que no hace falta tener una característica concreta para desarrollar sus funciones:

Asier, 4º Madrid: (E. ¿Qué tiene que tener un delegado, o podéis ser todos, delegados?) *“Podemos ser todos (...)”*

Abril, 6º Buenos Aires: *“Para mí podría ser cualquiera, porque todos pueden dar opiniones...”*

Paloma, 4º Madrid: (E. ¿Piensas que todos pueden ser delegados, o no?) “Sí”

Cristian, 6º Madrid: *“Yo pienso que da igual quien sea, porque las notas no importan. Para hacer eso, no importan las notas que tengas (...) Todos pueden ser, no hay que tener nada para poder ser”*.

Marta, 6º Madrid: *“yo creo que todos se merecen una oportunidad.”*

Subcategoría III b: Elección universal con argumentos

En cambio, en esta subcategoría, las y los participantes, además de indicar que todos pueden ser representantes, añaden explicaciones o argumentos funcionales y emocionales, que van en la línea de ayudarse entre compañeras y compañeros, de manera que cualquiera pueda ejercer el cargo de representante con responsabilidad, aunque no tenga buenas calificaciones o no parta de criterios previos para el puesto, como podrían ser ciertas habilidades sociales. A continuación, se muestran varios ejemplos de las respuestas en esta categoría:

Martín, 6º Madrid: *“Eso es una injusticia, porque da igual el tipo de persona que seas, si sacas malas notas o no, porque a lo mejor te puedes esforzar ahí y aprender más de tus compañeros, y saber más de vocabulario, por ejemplo si eres de 1º y vas de delegado y te viene un compañero de 6º que tiene más vocabulario que tú, a lo mejor aprendes de él, escuchándolo... Podemos ser todos”*

Gabriel, 4º Madrid: *“Que sea elegido por las compañeros, y si saca malas notas, le ayudaríamos entre todos los compañeros”*.

Alma, 4º Madrid: *“¡Pues vaya profe!, me parece muy mal porque seguro que ella se esfuerza y para ella un 5 a lo mejor es un 10, porque se ha esforzado, el esfuerzo es mejor que cualquier sobre. (sobresaliente) (...) ¡Pues vaya profesora está hecha, seguro que esa niña se esfuerza muchísimo y ella quería ser delegada! ¡Todo el mundo! (puede ser representante). Hasta Luisa, la chica que me decías antes, podía ser todo el mundo, hasta una niñita pobre en silla de ruedas, o con muletas, cualquier ciego...”*

Mateo, 6º Madrid: *“Podemos ser todos, pero lo que tiene que tener un delegado es que no sea tímido, porque a la hora de hablar con alguien, si es tímido él se va a callar y va a tener que hablar el otro (el subdelegado), entonces si es tímido y sabe más que el otro porque es el que ha estado ahí... pues entonces sería más difícil (...), pero vamos...que pueden ser delegados, y así podrían superarlo también...”*

Sira, 4º Buenos Aires: *“No sé, si tuviéramos delegado...para mí que en nuestra clase podemos ser todos los delegados, podemos estar más unidos y en vez de haber un capitán de un barco, puede haber muchos capitanes del barco (...) Sí, también (pueden ser delegados los que sacan malas notas) porque algunos podríamos enseñarles a los que están con malas notas, lo que sabemos nosotros, los que van mal en la balanza, podemos ponerlos en pie (...)”*.

Una vez mostradas las tres categorías de este segundo foco, denominado Elección, del Dilema de Elección de representante de la clase, hemos realizado la tabla de porcentajes de respuesta del total de participantes a cada categoría (Tabla 24), en la que podemos observar que el mayor número de respuestas se encuentra en la categoría III a, con un porcentaje de repuestas de 45 %. Las categorías I y II tienen un porcentaje de respuestas de 25,7 % y 20 % respectivamente, mientras que sólo un pequeño porcentaje de estudiantes (9,3%) dan respuestas en la categoría III b.

Estos resultados indican que niños y niñas en su mayoría, tienen una Representación muy cercana a la Justicia Social, en cuanto a sus ideas acerca de la participación escolar en la elección de representantes de la clase. Así, opinan que cualquier estudiante tiene derecho a ser representante y puede ejercer como tal, sin que deba cumplir un requisito previo para el cargo (categoría III a). No obstante, hay muy pocos participantes que alcancen la categoría III b, que implicaría además de la participación de cualquier estudiante para el puesto de representante, características funcionales o emocionales, que serían importantes para las personas que ejerzan dicho puesto, y de qué manera facilitar que todos consigan ser representantes si así lo desean, aunque no partan de estas características previas.

Tabla 24

Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, por categorías, en el Foco de Elección

Foco: Elección				
Categorías	I : Elección meritocrática	II: Elección Prosocial	III a: Elección universal	III b: Elección universal con argumentos
Total	25,7 %	20 %	45 %	9,3 %

Aparte de la opinión de las y los estudiantes más o menos cercana a la Justicia Social, que acabamos de describir en función de los resultados obtenidos, queremos comentar brevemente el uso que dan niñas y niños al término de responsabilidad. En nuestro estudio, podemos ver cierta relación con la investigación de Granizo (2011) sobre la opinión de la figura de los y las delegadas, con estudiantes en la etapa secundaria, teniendo en cuenta que en aquel, estos/as estudiantes destacaban como característica más importante para ser delegado/a, la responsabilidad, y en el presente, hay un gran número de niños y niñas que utilizan este mismo término de responsabilidad. Sin embargo, dicho término, se encuentra diluido en varias interpretaciones por parte de las y los estudiantes.

Como hemos verificado, hay estudiantes que nos hablan de responsabilidad dentro de la categoría I (elección meritocrática), entendiendo esta como una cierta docilidad y obediencia, de manera que los/las delegados/as deben ser estudiantes que saquen buenas notas. Luego, hay estudiantes que definen responsabilidad desde la categoría II (elección prosocial), en el sentido socioafectivo, de preocupación por los demás, y finalmente, hay algunos/as estudiantes que nombran a la responsabilidad en un sentido más amplio, dentro de la categoría IIIb, señalando que cualquier estudiante puede ser responsable y por tanto, ser un buen delegado, sin que sea necesario obtener buenas calificaciones o partir de ciertas habilidades prosociales.

Además, al igual que en el foco primero de este Dilema de Elección de representante de la clase, en este segundo foco, se han realizado pruebas χ^2 , para hacer las comparaciones por curso, género y ciudad.

Así, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) sólo en cuanto a la ciudad, obteniéndose un $\chi^2_3 = 11,092$, $p = 0,011$. La *Figura 22* ilustra los porcentajes de respuesta para cada categoría en este segundo foco, del total de participantes por ciudad.

Tal y como observamos en dicha *Figura 22*, tanto estudiantes de Madrid, como estudiantes de Buenos Aires, obtienen el porcentaje más bajo de respuestas en la categoría III b (9,00 % y 9,70%, respectivamente). Sin embargo, mientras que para estudiantes de Madrid, el porcentaje más alto de respuestas, se encuentra en la categoría III a (56,40%), y después en las categorías II y I, casi en la misma proporción (17,90% y 16,70%, respectivamente), para los/as de Buenos Aires, las respuestas se sitúan mayoritariamente en la categoría I (37,10%), seguida de la III a (30,60%) y la II (22,60%).

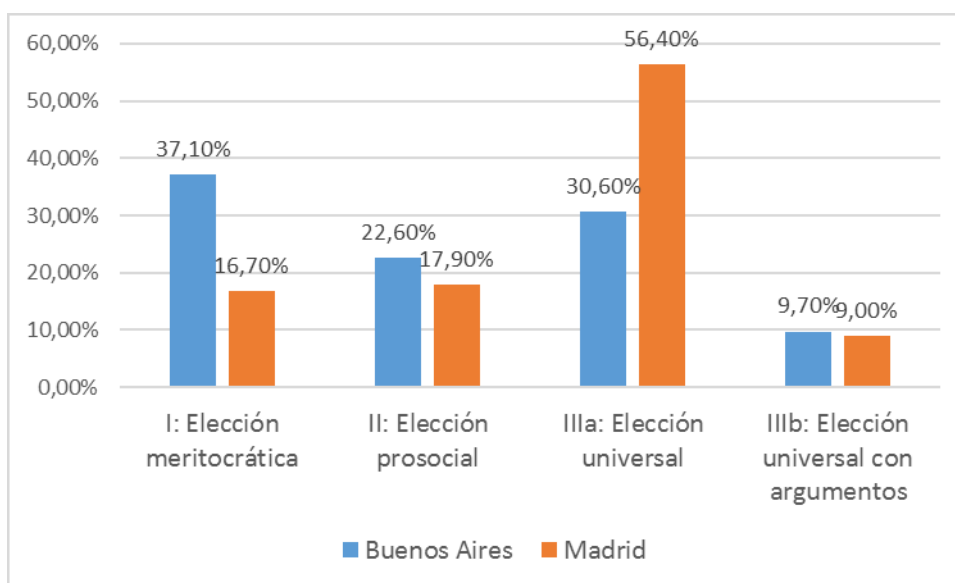


Figura 22 Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Elección, por ciudad.

Por último en cuanto a este dilema de Elección de representante de la clase, como en el dilema anterior, hemos creado un foco global, en este caso, denominado Elección de representante de la clase, para agrupar las respuestas de las y los estudiantes a cada Foco de este dilema (Procedimiento y Elección), a través de macrocategorías, siguiendo el mismo procedimiento.

Aunando las respuestas por categorías de las y los estudiantes en los dos focos de este dilema, volvemos a obtener cinco combinaciones posibles de respuestas de los y las participantes, que nos dan lugar a las macrocategorías.

Nuevamente, hemos interpretado las categorías I, II y III como 1, 2 y 3 respectivamente, de forma que hemos sumado estos posibles valores de las categorías de cada foco, para crear las macrocategorías, a partir de los resultados de dichas sumas.

Las sumas resultantes dan los posibles valores 2, 3, 4, 5 ó 6, que asociamos a las macrocategorías: 1a, 1b, 2a, 2b ó 3, respectivamente.

Por tanto, las respuestas de niñas y niños se clasifican en cinco macrocategorías (de 1 a 3), que indican un progresivo mayor grado de Representación de la Elección de representante de la clase.

En la Tabla 25, mostramos las macrocategorías obtenidas para este Foco global de Elección de representante de la clase, junto con las frecuencias y porcentajes de cada una de ellas.

Tabla 25

Macro categorías del Foco global de Elección de representante de la clase

<u>Tipos de respuestas por categorías:</u> Focos: Procedimiento-Elección			<u>Tipos de respuesta por macrocategorías:</u> Foco: Elección de representante de la clase	Frecuencia	Porcentaje
I	-	I	1a	28	20 %
I	-	II	1b	19	13,6 %
II	-	I			
II	-	II	2a	16	11,4 %
I	-	III			
III	-	I			
II	-	III a/b	2b	41	29,3 %
III	-	II			
III	-	III a/b	3	36	25,7 %

En la *Figura 23* que aparece a continuación, se representa un histograma de porcentajes de cada macrocategoría para el Foco global de Elección de representante de la clase.

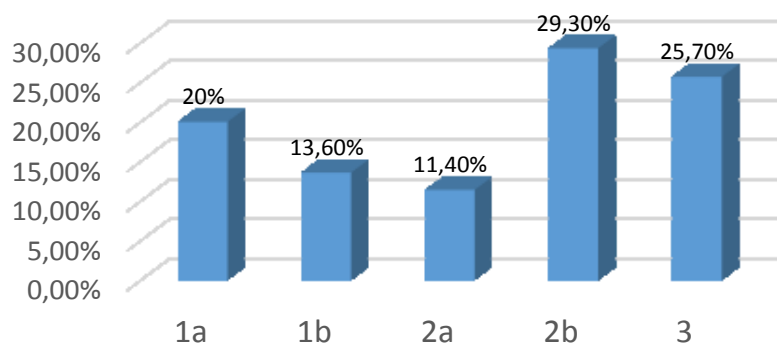


Figura 23 Histograma de porcentajes, por macrocategorías, del Foco global de Elección de representante de la clase.

Como podemos observar, la mayoría de respuestas se concentran en la macrocategoría 2b del Foco global de Elección de representante de la clase, y, con menor porcentaje, en la macrocategoría 3. Esto indica que las y los participantes a nivel global, tienen concepciones que reflejan en gran medida la Representación de la participación escolar.

También se ha comprobado si para cada niño/a, hay grandes diferencias en sus respuestas en las categorías de cada foco, considerando estas, cuando se sitúan en un foco en la categoría I y en el otro foco, en la categoría III, con el objetivo de valorar la consistencia de las concepciones sobre Justicia Social aplicadas a esta participación escolar.

De los 140 estudiantes, 137 fueron consistentes en sus respuestas, lo que supone que un 97,86 % de estudiantes ofrecieron respuestas en ambos focos que se ubicaron en categorías en la misma posición (I, II ó III, para ambos focos) o en categorías próximas para cada foco (I/II y II/I ó II/III y III/II, correspondiente al primer y segundo foco, respectivamente), por lo que concluimos nuevamente que las respuestas de las y los estudiantes son constantes, ampliando o cambiando su argumento, sólo en partes específicas, pero sin modificar totalmente su primera respuesta.

Finalmente, realizamos una prueba χ^2 , con este Foco global de Elección representante de la clase, por curso, género y ciudad, con el objetivo de conocer si las diferencias significativas observadas en cada foco están relacionadas únicamente con las preguntas concretas realizadas en la entrevista para estos focos, o tienen una mayor influencia en la concepción de las y los estudiantes a nivel general, sobre la Representación, en este dilema.

Recordamos que salieron diferencias significativas en el Foco de Procedimiento por género, obteniendo puntuaciones más altas las niñas (*Figura 20*) y por ciudad, con puntuaciones mayores para estudiantes de Madrid (*Figura 21*), y en el Foco de Elección, por ciudad, también con mayores puntuaciones para estudiantes de Madrid (*Figura 22*).

Los resultados para esta prueba χ^2 , con este Foco global de Elección representante de la clase, por curso, género y ciudad, señalaron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) sólo en cuanto a la ciudad, con un $\chi^2_4 = 24,590$, $p = 0,000$.

Tal y como observamos en la *Figura 24*, estudiantes de Madrid se sitúan en su mayoría en la macrocategoría 3 (41%), mientras que esta macrocategoría es en la que menos porcentaje existe de estudiantes de Buenos Aires (6,50%). Por tanto, podemos concluir que en las representaciones de este Dilema de Elección de representante de la clase de la dimensión de Representación, existen diferencias significativas, siendo más altos los porcentajes obtenidos para estudiantes de Madrid, frente a estudiantes de Buenos Aires, lo que nos indica que los/as estudiantes de Buenos Aires tienen una menor representación de la dimensión de Representación para este dilema.

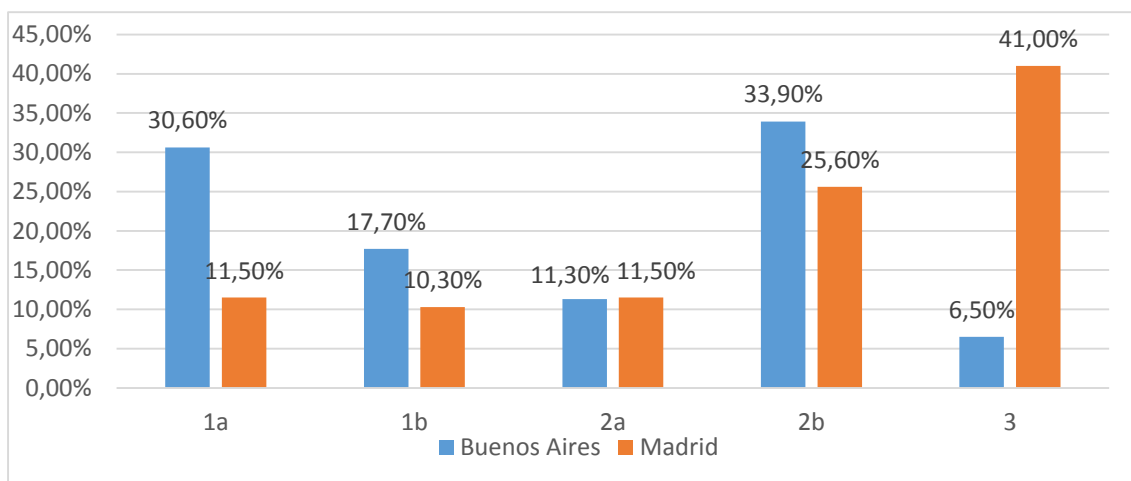


Figura 24 Porcentajes de respuesta de las macrocategorías del Foco global de Elección de representante de la clase, por ciudad.

5.5.3. Dilema de Reconocimiento: Diversidad familiar

Este Dilema se considera fundamentalmente representativo de la dimensión de Reconocimiento, si bien es evidente que también aparecen entrelazados elementos relativos a la Redistribución de los recursos económicos o de tiempo que se dedica a la familia, así como a la Representación/Participación, en relación con la toma de decisiones entre los miembros de la familia, las tareas que ejerce cada miembro, etc.

Hemos analizado las respuestas ofrecidas por las y los estudiantes a este Dilema, bajo tres focos, que consideramos importantes para analizar sus ideas sobre la diversidad familiar y que explicaremos posteriormente.

Los tres focos son: Vínculo afectivo, Familias homoparentales y Pertenencia a múltiples familias.

Cada uno de ellos, incluye las respuestas que dieron las y los participantes a preguntas concretas de la entrevista.

Para cada foco, se han establecido varias categorías de respuesta, en función de su posición o acercamiento progresivo hacia una concepción más cercana a la Justicia Social, según dichas respuestas.

Los tres focos establecidos en este dilema, con las preguntas correspondientes y las categorías de respuesta analizadas, pueden verse en la Tabla 26.

Tabla 26

Focos del Dilema de Diversidad familiar, con preguntas y categorías de respuesta

Dilema: Diversidad Familiar		
FOCOS	PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA	CATEGORÍAS DE RESPUESTA
1) Vínculo afectivo	<p><i>“¿Qué es lo más importante para ti, que tiene que tener una familia?”.</i></p> <p><i>“¿Qué tiene que haber en una familia, para que se considere familia?”</i></p>	<p>I.Falta de Reconocimiento del vínculo afectivo</p> <p>II.Reconocimiento incipiente del vínculo afectivo</p> <p>IIIa. Reconocimiento pleno del vínculo afectivo</p> <p>IIIb. Reconocimiento pleno del vínculo afectivo y sus efectos en el desarrollo</p>
2) Familias homoparentales	<p><i>“¿Y si en vez de un papá y una mamá, son dos papás que adoptan a un hijo o una hija, para ti es una familia o no?, ¿por qué?, ¿es igual que la que tiene papá y mamá o es diferente?”. “¿Y si son dos mamás?”. “Te lo pregunto porque algunos chicos me han dicho que no te enseñan las mismas cosas un papá que una mamá, ¿tú qué piensas?”</i></p>	<p>I. Falta de Reconocimiento</p> <p>II. Reconocimiento centrado en los roles de género</p> <p>III. Reconocimiento de roles afectivos independientes del género</p>
3) Pertenencia a múltiples familias	<p><i>“¿Y qué piensas cuando los padres se han separado, imagínate un papá y una mamá que tienen hijos y están con ellos, pero entre ellos no están juntos?, ¿para ti eso es una familia o no?”</i></p>	<p>I. Negación de las familias múltiples</p> <p>II. Familia incompleta</p> <p>III. Reconocimiento de la multiplicidad familiar</p>

Al igual que en los dos dilemas anteriores, describimos también para este Dilema de Diversidad familiar los focos temáticos correspondientes detallando las preguntas realizadas en las entrevistas por cada foco, y las categorías que determinamos, según las respuestas de

los y las estudiantes. Nuevamente, indicaremos los porcentajes de participantes, por cada categoría, destacando aquellas comparaciones estadísticamente significativas.

Foco 1: Vínculo afectivo

Este foco comprende las respuestas a la pregunta: “¿*Qué es lo más importante para ti, que tiene que tener una familia?*”, o “¿*Qué tiene que haber en una familia, para que se considere familia?*”, etc.

El objetivo de estas preguntas era conocer qué aspectos priorizaban los estudiantes en su ideal de familia, de manera introductoria.

Así, hemos agrupado las respuestas de niños y niñas en tres categorías principales, situándolas bajo un continuo de I a III, desde respuestas nada relacionadas con la Justicia Social, ni específicamente con la dimensión de Reconocimiento (I) hasta respuestas con afirmaciones más cercanas a la Justicia Social y a dicha dimensión (III)

Categoría I: Falta de Reconocimiento del vínculo afectivo

En esta categoría se incluyen las respuestas en las que no se alude a ningún tipo de vínculo afectivo interno como un aspecto importante para tener una familia, sino solamente a aspectos formales o externos, tales como la enumeración de los miembros de la familia que el o la estudiante considera como lo único e imprescindible para formarla, o algún tipo de soporte material para ello (por ejemplo: casa, dinero, utensilios, etc.). Consideramos que en esta categoría, no se está reconociendo la importancia al vínculo afectivo, puesto que no se describe ningún elemento interno, que tenga relación con la Justicia Social, y no se hace referencia a ningún tipo de vínculo afectivo.

A continuación, se indican varios ejemplos de este tipo de respuesta:

E.: *“¿Qué es lo más importante para ti, que tiene que tener una familia?”, o “¿Qué tiene que haber en una familia, para que se considere familia?”*

Edgardo, 4º, Buenos Aires *“Hijos, papá, una mamá, una casa”*.

Gonzalo, 4º, Buenos Aires: *“Tienen que tener comida, una casa, plata, tienen que trabajar”*.

Magaly, 4º, Buenos Aires: *Tiene que haber tíos, abuelos, padre, madre, hijos, sobrinos...*”

Jorge, 4º Madrid: *“Hijos y si quieren, tener mascota.”*

Rosana, 6º Buenos Aires: *“La mamá, el papá, los hermanos, los tíos, los abuelos, los primos, sobrinos, mascotas, perros, yo tengo muchos...tengo cuatro”*

Como podemos observar en estas respuestas los niños y las niñas para definir una familia, hacen una mera descripción de sus miembros o de elementos espaciales.

Categoría II: Reconocimiento incipiente del vínculo afectivo

Aunque esta categoría se encuentra en los estados iniciales del Reconocimiento a la diversidad familiar, muestra un paso más que la anterior, puesto que las respuestas que aparecen aquí, añaden la importancia de un vínculo interno afectivo a la formación y relación de una familia, como el cariño, amor o felicidad, que debe haber entre ellos.

En esta categoría también existe una enumeración de los miembros de la familia o una alusión a soportes materiales, pero se indica además la importancia de dicho vínculo afectivo.

Ejemplos de respuestas, dentro de esta categoría son las siguientes:

E.: *“¿Qué es lo más importante para ti, que tiene que tener una familia?”, o “¿Qué tiene que haber en una familia, para que se considere familia?”*

Julio, 4º, Buenos Aires: *“Padre y madre, hermanos...y que nunca se peleen”*.

Lucas, 4º, Buenos Aires: *“Tiene que tener cocina, ollas, mesas, vasos, platos...ser felices con sus hijos...”*

Victoria, 6º, Madrid: *Pues unos hijos y unos padres, y que se quieran y no estén todo el rato peleándose”*

En estas respuestas los niños y las niñas muestran de forma explícita la alusión a la existencia de ese vínculo como el elemento constituyente o más importante de la familia.

Categoría III: Reconocimiento pleno del vínculo afectivo

Es en esta categoría, ya propia del Reconocimiento a la diversidad familiar, donde toma importancia la aparición del vínculo afectivo como primordial, sin aspectos formales (como el soporte material o los miembros de la familia), o con aspectos formales, pero como algo secundario.

Dentro de esta categoría III, podemos encontrar dos subcategorías:

Subcategoría III a: Reconocimiento pleno del vínculo afectivo

Las respuestas circunscritas a esta subcategoría aluden a la existencia de un vínculo fundamentalmente como la forma de tratarse entre las personas que conforman la familia, y se indican características relacionadas con este, como llevarse bien, ayudarse, compartir, compañía, comprensión, respeto, confianza, estar unidos, etc., por ejemplo:

Sandra, 4º, Madrid: *“que todos se lleven bien y que se quieran”*

Alma, 4º, Madrid: *“Pues que tienen que estar todos juntos, aunque las familias estén separadas, se podrían llamar, hablarse, tendrían que quererse toda la familia y estar en navidades todos juntos y si no pueden pues llamarse y decirles feliz año nuevo o feliz navidad”.*

Marta, 6º Madrid: *“Pues yo creo que lo más importante que tiene que tener una familia es cariño, amor. Yo creo que deberían ayudarse unas personas a otras, yo creo que no hay...no podemos poner a los padres en... a los familiares en una situación que les influya a ellos. Yo creo que una familia lo que necesita para quererse, necesita apoyo de otras personas que les quieran...y sobre todo, cariño y amor”.*

Sofía, 6º Madrid: *“Pues que esté unida, que se quieran por lo que son, no por lo que tiene alguna persona”.*

Maxi, 6º Buenos Aires: *“Que se lleven bien, que se quieran, que no se peleen...”*

En estas respuestas se puede observar que los y las niñas aluden a los aspectos relacionados con los afectos, su expresión y el cuidado de las personas entre las que existen estos vínculos de afecto como elemento primordial.

Subcategoría III b: Reconocimiento pleno del vínculo y sus efectos en el desarrollo

En esta subcategoría, además de incluir la alusión a la existencia de este vínculo afectivo, como en la Subcategoría III a, aparece también una idea de vínculo y de sus consecuencias, detallando los efectos potenciadores del desarrollo, relacionado con la educación de los hijos e hijas, pautas de crianza, el cuidado o la protección:

Gael, 4º Buenos Aires: *“Tienen que ser felices, nunca se tienen que hablar mal, no tienen que faltarse al respeto, por ejemplo si hay un chico que no hizo nada, que no le diga el padre: “¡ándate a tu habitación!””, gritando... nunca mentir, aunque a veces cuando rompés un jarrón o algo...por lo menos no te retarían, porque dijiste la verdad y te perdonarían, de chiquito mentía hasta que dije la verdad...yo pensé que me iban a retar y no... mis papás no son ni de pegar ni de gritar.*

Martina, 4º Buenos Aires: *“Amor, cariño, confianza, ser paciente, si te dicen: “espera” ..., no mentir, ser honesto”.*

Borja, 6º Madrid: *“Yo creo que una familia tendrían que estar muy unida, en cualquier número que sea, si son cinco, tres, cuatro, seis...tienen que estar muy unidos todos, y por ejemplo yo tengo dos hermanos, una hermana y un hermano, y dos padres también y entonces nosotros normalmente tomamos decisiones para las tareas domésticas y eso, para que estemos mejor, y claro, si estamos a nuestras cosas cada uno, pues...y además que, no sé cómo decirlo, porque supongo que todas las familias entre ellos se quieren, pero si no se hacen caso entre unos y otros es más difícil, pero si todos se aprecian y también lo dicen...”*

Como puede observarse, estas respuestas aluden a ciertos valores en la educación de los e hijas, como honestidad, paciencia, etc., así como el hecho de hacer caso a las madres y padres, que estos les enseñen, y la distribución de tareas domésticas entre todos los miembros de la familia.

Una vez descritas las categorías para este primer foco referido al vínculo afectivo, encontramos que la categoría predominante es la categoría IIIa, tal y como puede apreciarse, en la Tabla 27, con un porcentaje de respuesta de 60,71 %.

En esta Tabla 27, se indican los porcentajes de respuesta de todos los estudiantes a cada categoría, para este primer Foco de Diversidad familiar. Así, puede decirse que niños y niñas en general, entienden a la familia desde el vínculo afectivo y no tanto por sus aspectos formales o externos, tales como enumeración de miembros de la familia o soportes materiales (30 % sumando las categorías I y II).

Al mismo tiempo, podemos comprobar que existe un porcentaje muy pequeño de participantes que se sitúan en la categoría III b (9,29%).

Tabla 27

Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, por categorías, en el foco: Vínculo afectivo

Foco: Vínculo afectivo				
Categorías	I: Falta de Reconocimiento del vínculo afectivo	II: Reconocimiento incipiente del vínculo afectivo	III a: Reconocimiento pleno del vínculo afectivo	III b: Reconocimiento pleno del vínculo afectivo y sus efectos en el desarrollo
Total	15 %	15 %	60,71 %	9,29 %

Creemos que estos resultados y el concepto de vínculo pueden equipararse a los obtenidos en los estudios de Simón et al. (2001) y de Qiu et. al. (2013) y su concepto de afecto.

Tanto en el estudio de Simón et. al. (2001), como en el de Qiu et. al (2013) se encontró también que una de las dimensiones más utilizadas por los sujetos para definir a la familia era la dimensión del afecto, dimensión que guarda gran relación con nuestro concepto de vínculo, tal y como lo hemos definido, como un vínculo interno afectivo que alude a la

forma de relacionarse de los miembros de la familia y donde se ven expresiones en niñas y niños del tipo: “*que haya amor, cariño, que se lleven bien*”, etc.

Además, para realizar las comparaciones en este Foco de Vínculo afectivo, por curso, género y ciudad, se han realizado pruebas de χ^2 , encontrándose sólo diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en este foco en cuanto a la ciudad, con un $\chi^2_3 = 12,830$, $p = 0,00$.

En la *Figura 25*, se ilustra los porcentajes de respuesta de todos los estudiantes, por ciudad, a cada categoría del Foco de Vínculo afectivo.

Tal y como vemos en dicha *Figura 25*, aunque la categoría que mayor estudiantes responden en ambas ciudades es la III a, siendo mayor el porcentaje para estudiantes de Madrid (73,10% en estudiantes de Madrid y 45,20% en estudiantes de Buenos Aires) hay diferencias en las categorías que ocupan las posiciones siguientes, siendo en Madrid las categorías II (12,80%) y I (7,70%) y en último lugar la III b (6,40%), mientras que en Buenos Aires son la I (24,20%) y II (17,70%) y en última posición también la III b (12,90%).

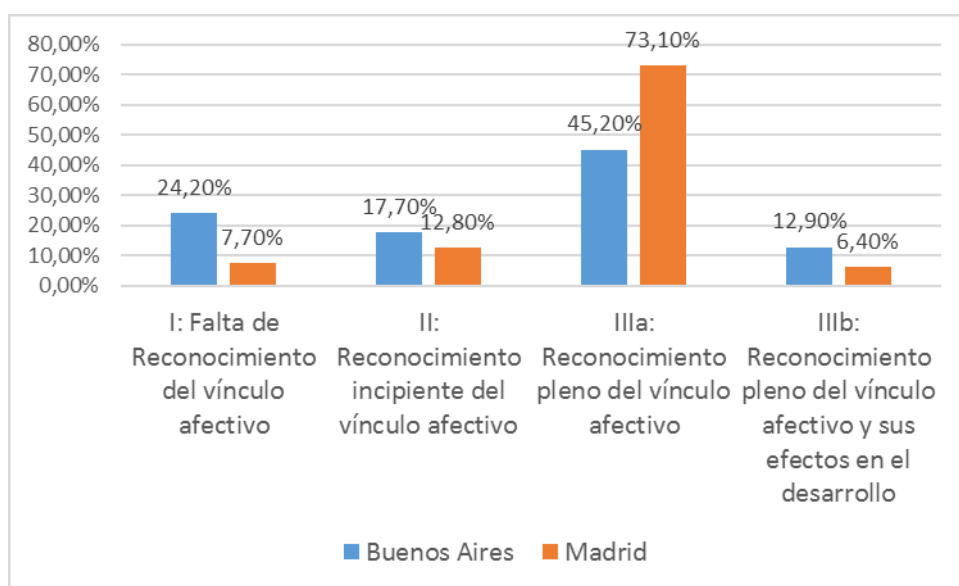


Figura 25 Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Vínculo afectivo, por ciudad.

Finalmente, nos parece importante también indicar que, como se ha visto en algunos ejemplos, hay estudiantes en las categorías II y III, que manifiestan posibles situaciones de violencia en las familias (discusiones, peleas, conflictos, etc.), de manera que en su definición de familia destacan como elemento importante que no se den estas situaciones violentas.

Concretamente, es un porcentaje de 13,57 % (19 estudiantes) los que en respuesta a la pregunta: “¿qué es importante para ti para que haya una familia?” contestan frases tipo: “que no se peleen”, “que no haya discusiones”, etc., estando repartidos equitativamente por género, y siendo mayoritarios estudiantes de 6º frente a 4º, y estudiantes de Buenos Aires frente a estudiantes de Madrid (del total de 19 estudiantes, 12 frente a 7). A continuación, se muestran ejemplos de esta cuestión:

Mateo, 6º, Madrid (Luis, 6º): *“Pues amor, cariño y...no sé, a lo mejor que no se peleen entre ellos, porque si no se pelean, va a ser mucho mejor”.*

Susana, 6º, Madrid: *“Pues tiene que tener amor, tiene que quererse, tanto los padres como los hijos, y aunque se peleen, pues que luego se reconcilien y que vuelvan a tener ese amor”.*

Cintia, 4º Buenos Aires: *“La familia tiene que tener hijos, ser una familia feliz, no pelearse, por ejemplo porque yo he visto familias que pelean y a mí me pone mal y tendrían que tener una casa, salir a pasear, a comer con sus hijos, llevarlo a tomar un helado, a la plaza...”*

Abril, 6º Buenos Aires: *“La unión, puede ser, que estén todos unidos, que se quieran, que no tengan peleas...conflictos, discusiones... que se amen...”*

Gabriela, 6º, Buenos Aires: *“La familia debe tener, que estén bien, la felicidad y eso, que no se peleen, que no haya discusiones delante de los chicos, por ahí discuten y los chicos miran...una vecina de mi casa estaba discutiendo delante de los chicos y los chicos lloraban...por una hinchada del River y eso no...”*

Emiliano, 6º, Buenos Aires: *“Solidaridad, respeto...así, orgullo de ser bueno, ser buenos todos, no pelearse, no mentir, no engañar...Mi familia sí, a veces se pelean, mi tío con mi abuelo...”*

Como hemos contemplado al analizar este primer foco del dilema, desde el punto de vista del Reconocimiento de la familia y su diversidad, encontramos una línea evolutiva que

va desde los aspectos formales externos a las dimensiones internas de expresión del vínculo y de sus consecuencias emocionales potenciadoras del desarrollo de sus miembros.

Foco 2: Familias homoparentales

En este segundo foco, se les presentaba a las y los participantes diversos ejemplos de tipos de familia, no tradicionales, con el fin de conocer si los consideraban o no familias, en los mismos términos que las tradicionales y por qué. Se trató de observar si en los niños y las niñas existían prejuicios de género hacia la diversidad familiar por orientación sexual.

Concretamente, encontramos tres tipos de categoría de respuesta principales, a las preguntas de:

E.: *“¿Y si en vez de un papá y una mamá, son dos papás que adoptan a un hijo o una hija, para ti es una familia o no?, ¿por qué?, ¿es igual que la que tiene papá y mamá o es diferente?”*. *“¿Y si son dos mamás?”*. *“Te lo pregunto porque algunos chicos me han dicho que no te enseña las mismas cosas un papá que una mamá, ¿tú qué piensas?”*, que hemos agrupado en tres categorías (de menor o ningún reconocimiento hacia las familias homoparentales, a mayor):

Categoría I: Falta de Reconocimiento

En esta categoría, se encierran todas las respuestas de las y los participantes que indicaron, que una familia homoparental, no puede ser considerada como familia. Es decir, en este caso encontramos que hay una falta de Reconocimiento de familias homoparentales.

Algunos estudiantes, aludieron además a la importancia de que los hijos o hijas sean biológicos y no adoptados:

Lucas, 4º, Buenos Aires: (dos padres): *“No sé...No pueden ser familia, porque la adoptan, porque sus papás le abandonaron y le ven los papás y le llevan a su casa cómo si fuera su hijo, pero*

no lo es” (Dos madres) “*No, porque dos mamás, sino tienen papás, como van a hacer que trabajen, que coso...si las mamás tienen que llevarle a la escuela, ¿cómo va a trabajar?...Enseñan cosas diferentes*” (“¿y eso pasa así en todas las familias?”): “*Sí*”.

Otros argumentaron que sólo son familia o son un poco más familia, dos madres, pero no dos padres:

Valeria, 6º, Madrid (dos padres): “*Yo creo que no, porque costaría más cuidarle, porque si los dos se van a trabajar, no se pueden quedar nadie con el niño, yo creo que es mejor que sean padre y madre porque se querrían más*”. (E.: “¿Y si fueran dos madres, en vez de dos padres?”) “*Pues sería también un poco más de familia porque también adoptarían al niño, pero la madre tendría derecho a unos días de baja para poder quedarse con el niño*”. (E.: “¿Y los padres no pueden pedirse días de trabajo para estar con los niños?”) “*Sí, pero sería menos normal, sería más normal una madre, que es la que ha tenido el bebé y es la que tiene que tener más contacto con el niño o la niña*” (E.: “¿Y entonces si son dos madres, sería familia?”) “*Sería un poco más familia que dos padres, porque tienen que tener más contacto con la madre, porque es a la primera persona que ve*”. (E.: “¿Y si no hay madre, no puede ser una familia?”) “*Yo creo que no, porque tiene más amor una madre con un niño que un padre*”.

Otros, se extrañaron de la situación en la que puede haber dos padres del mismo sexo:

Diego, 4º Madrid: (dos padres) “*¿Dos padres?, ¿pero no hay ninguna madre?, pues no...(se ríe), porque dos chicos que sean pareja es ¡rarísimo! y para adoptar a un niño parece que no es tan familia...pero lo que te digo, está adoptado, no ha nacido con su madre...no ha nacido con sus padres ni nada...*”

(dos madres): “*¿Cómo van a tener un hijo si son dos madres?, creo que es mejor salir de la tripa de la madre, porque dos chicas no cuadran ni dos chicos...a mí me gustaría más un chico y una chica (...), pueden darle la misma educación, pero no es nacido de la misma familia*”.

Y por último, sólo un niño fue rotundo indicando su desacuerdo con que dos personas del mismo sexo tengan hijos o formen una familia:

Hugo, 6º, Madrid: (E.: “Vale, entonces por ejemplo imagínate que en vez de un padre y una madre, son dos padres que adoptan un hijo, ¿para ti eso son familia o no?”) “*¡mariquitas! Ehh...vale, me lo has puesto muy difícil, ¿eh?, no voy a decir nada, ya está, esto es confidencial (se ríe), nada, nada, de mi mente no se puede sacar ni de mi boca. Discúlpeme señorita por no contar lo que yo pienso porque es que yo me voy a sentir mal, porque otras personas piensan mal y puede ser que tú,*

vives y te escuchan, yo que sé por sorpresa porque no sé, porque las personas son mariquitas y pueden hablar mal de ti y yo no quiero que pase eso...” (E.: “si quieres, yo paro la grabadora, para que me digas con confianza”). *“Vale, párala, sí”* (paramos las dos grabadoras y Hugo las coge y se las lleva hacia él, para que no las pueda volver a poner a grabar...también me dice que no apunte nada. Mientras, me dice lo siguiente, y lo apunto, cuando él se va:) *“Me suena mal... ¡mariquitas!, cómo se van a querer un chico y otro chico... ¡qué asco!, pueden ser pareja...pero que no tengan un hijo, porque no le van a dar un buen ejemplo...”* (le pregunto por una pareja de dos chicas), *“igual...eso es lo que yo pienso”* (A lo largo de la entrevista, me preguntó varias veces por la confidencialidad, por si lo que él dijera, lo sabría la directora o algún profesor, que por precaución, quería saber quién escucharía esto, etc., siempre le dije que sólo era para mí y que no había respuestas mejores que otras, que sólo me interesaba su opinión)

Como comentábamos, los y las estudiantes en esta categoría aluden en sus respuestas, a diferentes argumentos, para señalar, que una familia homoparental, no puede ser considerada como familia.

Categoría II: Reconocimiento centrado en los roles de género

En esta categoría, se han agrupado las respuestas de los y las estudiantes, que a la pregunta de: *“¿y si en vez de una mamá y un papá, son dos papás/dos mamás, con un hijo/a son familia para ti?”*, responden afirmativamente, pero cuando se indaga acerca de la educación en estas familias o cómo se desarrollarían pautas concretas de crianza, manifiestan ciertos estereotipos en los roles de género. Es decir, hay un Reconocimiento parcial de la diversidad familiar. Se reconoce a las familias homoparentales, como familia, pero aún existe una falta de Reconocimiento de la mujer y el hombre, como personas que pueden realizar diferentes o idénticas tareas (independientemente del rol tradicionalmente asociado al género), con los mismos derechos, deberes, y oportunidades individuales.

A continuación, se muestran algunos ejemplos en los que se asocia a la madre, con el estereotipo femenino de género caracterizado por el cuidado de los hijos, atención de la casa (cocinar, limpiar...), ser más sentimentales y cariñosas y no aplicar tanta disciplina como el

padre, que a su vez, asume el estereotipo masculino de género caracterizado por un rol de hombre dominante, yendo a trabajar y enseñando tareas más relacionadas con la fuerza física:

Santino, 6º Buenos Aires (Dos padres): (E.: “¿y si en vez de una mamá y un papá, son dos papás, con un hijo/a son familia para ti?”), “*Sí, es una familia*”. (E.: “¿Y es igual que el que tiene mamá y papá o es diferente?”) “*No, es casi igual, sería diferente porque no hay una mujer y es necesario, porque no hay*”. (E.: “Es que te lo pregunto porque algunos chicos me decían que no te enseña las mismas cosas un papá que una mamá, que te enseñan cosas diferentes...”) “*Sí, porque si el hombre trata mal con los hijos, no hay nadie que...el hombre es más duro, no tiene muchos sentimientos...haría falta más cariño*”. (E.: “¿Y eso es así en todas las familias o no?”) “*Sí, pero igual, los papás también son cariñosos, pero más las mamás*”... (E.: “¿Y si fueran dos papás, podrían ser igual de cariñosos que una mamá o no?”) “*Sí, también podrían, serían ya...perdón por decirlo, serían gais los dos, pero uno más varonil y otro más cariñoso*...” (E.: “¿Y en ese caso sería igual que un papá y una mamá o no?”) *Sí* (E.: “¿Y si fueran dos mamás, sería familia?”) “*Sí, serían familia igual, pero la disciplina...habría menos mano dura, no te digo que maltraten al hijo, pero sí, que si se comporta mal, las mamás suelen ser más sentimentales*...” (E.: “¿Y siempre las mamás son más sentimentales?”) “*No, algunas se comportan diferente, pero en general son así. Si fuera un hijo hombre, debería haber un hombre al lado de él, apoyándolo con la madre, si hay dos mamás y un chico, no hay mucha disciplina para él*”.

Emiliano, 6º Buenos Aires (Dos padres): “*Sí, una familia sería, porque si ellos dos se quieren, estaría bien, no tendrían que juzgarlos, estaría bien eso*”. (E.: “Algunos chicos que he preguntado me decían que no te enseña las mismas cosas un papá que una mamá, que te enseñan cosas diferentes... ¿tú qué piensas?”) “*Sí, la mamá te enseña por ejemplo a limpiar la casa y el papá te enseña a cazar, tienen referentes distintos, son diferentes*”. (E.: “¿Y tu mamá no te puede enseñar a cazar?”) “*No, porque ella no sabe. Yo mato liebres con la escopeta, me enseña mi abuela*”. (E.: “A ti te enseña tu abuela por ejemplo, ¿piensas que eso se lo puede enseñar a un hijo, su mamá o siempre a cazar enseñan los papás?”) “*Para mí los papás siempre te enseñan, porque ellos tienen el instinto de hombre, son asesinos, los hombres son asesinos matando a un animal, la mujer no puede*”. (E.: “Pero a ti te enseñó tu abuela, ¿no?”) “*Sí, ella mata gallinas, conejos...pero no sé, tiene el corazón de un hombre, pero tiene hijos*...” (E.: “¿Entonces hay mujeres que saben y pueden enseñar a cazar?”) “*Sí, el otro día vi una película de boxeadoras, que pelean con otras mujeres. Sí, es así*”. (E.: “¿Y también hay papás que pueden enseñarte a limpiar, o no?”) “*No, los papás nunca limpian. El hombre ensucia y la mujer limpia, para eso está la mujer, la mujer está para limpiar y el hombre para trabajar, siempre*”. (E.: “¿Y si son dos papás, no limpiarían la casa?”) “*Sí, el que trabaje no limpia*”. (E.: “¿Y si son dos mamás con un hijo, sería una familia o no?”) “*Sí, igual, si se quieren, son familia, porque son perso-*

nas y el ser humano tiene el mismo sentimiento, no sé si los asesinos tienen el sentimiento de matar a un bebé” (E.: “¿Y si son dos mamás, podrían enseñarle a cazar al hijo, o no?”) “Si la mujer tiene instinto asesino, claro que puede enseñarle”.

Pilar, 6º Madrid: *“normalmente las chicas son las que cuidan de los niños, las que hacen la comida...y siempre me dice mi madre: “es que si tu padre se pusiera a cocinar, le saldría la comida, asquerosa” y...claro, siempre me dice eso, y entonces imagínate que hacen una comida mal y al niño le meten comida basura, asquerosa, peor cuidarles...por ejemplo mi tío, los mete en la bañera a los hijos sin jabón ni nada y los saca...entonces...” (E.: “¿Y si fuesen dos madres?”) “No sé, a lo mejor si adoptan a un hijo, luego como son las madres, de que esté hijo es mío, es mío, a lo mejor se peleaban, y tendrían distintos tipos de cuidar a los bebés, y por ejemplo una le lavaría al hijo con jabón y crema y la otra no le pondría crema. Podrían estar enfadadas, y decir oye, que le tienes que echar jabón y eso, ¿sabes?” (E.: “¿Entonces es mejor tener un padre y una madre, que dos padres o dos madres, o no?”) “Sí, yo creo que sí, porque los padres normalmente son los que más te ayudan a hacer deberes y todo eso, y las madres a vestirme, a prepararte la ropa, el jabón, a todo, entonces...”*

Julio, 4º Buenos Aires (dos padres): *“Sí, son familia porque no hay que hacer bullying (...) por ser gays, o algo así”. (E.: “¿Y sería igual que el que tiene papá y mamá o es diferente?”) “Sería igual, porque yo veo que se dice de los dos varones, que el que es como mujer, es como más sentimental...es lo mismo” (E.: “¿y si fueran dos mamás, también sería familia o no?”) “Sí, sería igual, solamente que una va a trabajar y otra que se queda con la hija...y en las dos parejas de varones como que los dos tienen fuerza, los dos van a trabajar...no se turnan para cocinar, entre las chicas como que son más sentimentales las dos...” (E.: “¿Piensas que las chicas son más sentimentales y los chicos siempre van a trabajar?”) “Sí, pero igual hay varones que quieren mucho a la mamá, que cuando bajan del colectivo o algo así, van, la abrazan...yo soy así”. (E.: “Entonces depende de la familia...”)* *“El nene será más sentimental si se crio con personas sentimentales, pero siempre las mujeres son más sentimentales”. “Mi mamá igual trabaja de lunes a viernes, pero es como que él viene más tarde, viene más cansado...te pueden enseñar las mismas cosas pero cada uno con su trabajo, mi mamá me puede enseñar a cocinar, mi papá a poner ladrillos, pintar, hacer mezcla....” (E.: “¿Y si son dos papás, no podrían enseñarle a cocinar?”) “Sí, porque hay uno que hace de mujer y enseñaría a cocinar...y si son dos mujeres le van a enseñar lo mismo, pero a lo mejor hay una que se ha criado más con el papá y entonces le va a poder enseñar esas cosas.”*

También, hay estudiantes que indican que siendo una niña es importante tener una madre, no siendo igual con dos padres, y siendo niño, es importante tener un padre:

Marisa, 6º Buenos Aires: (dos padres) *“Depende, porque si es mujer, es como la mamá te entiende más las cosas que nos pasa a nosotras, y si es papá es como que se toma todo más a risa...pero*

si es un varón, creo que sería igual (con dos papás o un papá y una mamá), porque los varones están con los dos siempre". (Dos madres) "También es diferente que un papá y una mamá, porque pienso que al chico lo pueden discriminar porque tenga dos madres, es típico que pase eso, el chico se va a sentir medio raro por tener dos mamás", (E.: "¿Y piensas que eso es igual en todas las familias, siempre la mamá es la que te enseña más a las hijas o, o puede ser el papá el que te lo enseñe?") "Sí, el papá como que es el papá y enseña cosas de hombres, de chicos. Lo pueden enseñar las mamás, pero no es lo mismo, el papá te enseña a jugar a la pelota y las mamás no son muchos así, el hijo toma consejo de su papá porque es hombre, aunque tengamos los mismos sentimientos, y la nena de la mamá".

Tal y como apuntábamos al inicio de esta categoría, en las respuestas de los y las participantes, puede deducirse que hay un Reconocimiento parcial de la diversidad familiar, puesto que para ellos/as, las familias homoparentales son familia, pero siguen manteniendo los estereotipos asociados al género, que parecen persistir en la sociedad.

Categoría III: Reconocimiento de roles afectivos independientes del género

En esta categoría se incluyen las respuestas en las que se presenta ya un Reconocimiento total de igualdad de oportunidades, derechos y deberes, para las familias homoparentales. Las y los estudiantes aquí, reconocen individualmente a cada miembro de la familia como capaz de realizar las mismas tareas, independientemente de su género, en cuanto a acceso al trabajo, cuidado de las hijas e hijos, etc. Aun así, algunos y algunas estudiantes manifiestan que es más común tener padre y madre o que prefieren madre y padre, porque es lo que tienen y están más acostumbrados a este tipo de parejas, o por miedo a que se les pueda discriminar, tanto a ellos como a sus familias.

Ejemplos de esta categoría son los siguientes:

Rocío, 6º, Madrid: *"Para mí todo, a mí me parece que todo vale, si una persona le gustan los hombres en vez de las mujeres, pues allá él, eso es cosa suya, no sé (también puede ser familia igual)". (E.: "Hay chicos que me han dicho que no educan igual una madre que un padre, ¿tú qué piensas?") "Yo pienso que no, porque no sé a qué se refieren con eso..." (E.: "Suelen decir que los padres son más los que van a trabajar y las madres las que cuidan de sus hijos, pero no sé si eso es así*

o no”) *“Yo creo que esa es la imagen que se da siempre en los dibujos y eso, que el padre es el fuerte y la madre siempre te está cuidando, pero eso es mentira porque hay familias en que el cariñoso es más el padre y la madre está más a su rollo...depende de la familia”.*

Borja, 6º Madrid: (dos padres): *“Son familia, porque a pesar de que sean dos chicos, se respetan, se tienen aprecio y el hijo también y a la hora de tomar decisiones y cosas así, se respetan entre ellos y son una familia. Es más lo abstracto que cualquier otra cosa (...)Yo, si tengo un hijo, aunque sea un chico o una chica, es como, tienes una responsabilidad porque es alguien que tiene que vivir su vida, entonces si tú eres su principal referente para aprender y saber qué hacer en cada momento, tú tienes que intentar esforzarte al máximo, para que ese niño esté bien educado (...)mis padres son estrictos los dos y a la vez son muy cariñosos, entonces...yo creo que lo que han dicho no tiene mucho sentido porque una madre puede ser muy estricta y un padre puede ser muy cariñoso”.*

Pedro, 6º Madrid: *Sí, son iguales, no son diferentes a los demás, vale, son dos chicos, pero aun así no hay que...por ejemplo yo y otro chico nos casamos y adoptamos un hijo, ¿no?, pues tampoco hay que diferenciar a los padres porque sean gais, son iguales, son una familia también.*

Guillermo, 6º Buenos Aires: *“Sí, porque ellos te quieren”.* (E.: *“¿Es igual que la que tiene una mamá y un papá o es diferente?”*) *“Igual, porque los dos te quieren igual”.* (E.: *“¿Y si son dos mamás, en vez de dos papás...?”*) *“Igual, sí”.* (E.: *“Te lo pregunto porque algunos chicos que he preguntado me decían que no te enseñan las mismas cosas un papá que una mamá, que te enseñan cosas diferentes... ¿tú piensas eso o no?”*) *“No, mi mamá y mi papá me enseñan las mismas cosas: lo que se hace y lo que no se hace...te enseñan lo mismo”.*

Gael, 4º Buenos Aires (*Dos padres o dos madres*): *“Sí, son familia”.* (E.: *“Es que te lo pregunto porque algunos chicos me decían que no te enseñan las mismas cosas un papá que una mamá, que te enseñan cosas diferentes... ¿tú qué piensas?”*) *“El papá y la mamá tienen casi la misma sabiduría, que yo sepa, supuestamente las mamás todos dicen que son más buenas, pero también puede ser el papá el más bueno...todo depende”* (E.: *“¿Y entonces dos papás pueden enseñar lo mismo que un papá y una mamá o no?”*) *“Sería lo mismo”.* (E.: *“¿Y si son dos mamás?”*) *“Claro, sí”.*

Es un dato a destacar, que ya se comienzan a dar ejemplos de familias cuyos padres son del mismo sexo, en las escuelas o entornos cercanos a niños y niñas, o ejemplos donde estos/as conocen a personas homosexuales:

Olivia 4º, Madrid: *“Sí, porque conozco unos amigos en este colegio que son dos madres y cuatro hijos, una niña y tres niños, la mayor está en 5º, después otro en 4º y luego otro creo que va a 1º, y el otro que va a la clase de mi hermano...Yo creo que es la misma educación”.*

Cintia, 4º Buenos Aires: *“Sí, un día vi una pareja y mi mamá me dijo que se llaman gais. Sí, es lo mismo llevarlo a la escuela, salir a pasear, tomar un helado...es lo mismo que un papá y una mamá, pero la diferencia es que son dos hombres en vez de una mujer y un hombre. No cambia nada, sólo en que son dos hombres”*. (E.: “¿Y si son dos mamás?, ¿le pueden enseñar lo mismo, o no?”) *“Sí, también. Una familia feliz, lo único que haya en la familia alguien que tenga que hacer a los hijos felices, que no se peleen, porque a los hijos les hace mal (...)A mí me enseñan lo mismo, porque los dos son iguales, sí, te pueden enseñar lo mismo”*.

Igualmente, podemos observar cómo incluso en algunos casos se hacen referencias implícitas o explícitas a las situaciones de discriminación hacia personas o parejas homosexuales, o hacia los hijos e hijas de estas, por parte de personas homófobas:

Luján, 6º, Buenos Aires: *“Sí, no hay discriminación, yo no tengo discriminación, acá se hizo una fiesta gay y yo no discrimino, está bien que cada uno decide cómo usar su cuerpo y cómo le gusta ser, yo tengo mi vecino que también es gay y vamos con mi tía a bailar y todo, para mí está todo bien, el chico es recopado, nos reímos con él y todo, yo no tengo discriminación”*. (E.: “¿Y es igual que la que tiene un papá y una mamá o es diferente?”) *“Sí, porque si los padres lo quieren al chico está todo bien, mientras lo quieran y le den amor, está todo bien”*. (E.: “Te lo pregunto porque algunos chicos me decían que no te enseñan las mismas cosas un papá que una mamá, que te enseñan cosas diferentes...”) *“Para mí sería lo mismo (...) Puede ser igual, o más, porque dos parejas de hombres o dos parejas de mujeres, o hombre, mujer, es lo mismo”*,

Rosa, 6º Madrid: *“Mi hermana tiene un amigo que es homofóbico, y él se queja porque dice que no deberían tener derecho a tener un niño, porque les estaría enseñando que eso está bien, y cuando mi hermano me cuenta eso, yo me quedo un poco...porque ellos tienen también los mismos derechos, de criar a un niño, por muchas razones. Y a veces también ellos lo pueden criar mejor de lo que un padre y una madre lo pueden criar (...) Te pueden enseñar lo mismo, depende de cómo sea la mentalidad”*.

Gabriela, 6º, Buenos Aires: (Dos padres) *“a mí no me gustaría (se ríe), porque por ejemplos salís a la calle y alguno va y le grita: “gay” y eso, se pueden reír, o los compañeros le cargan al nene y llora...por eso no me gustaría”* (E.: “¿Y eso pasaría siempre?”) *“No, depende, por ahí hay otra familia que sus padres son dos hombres igual, y no se meten con él”*. (E.: “¿Y si fueran dos mamás con un hijo, sería igual que un papá y una mamá o sería diferente?”) *“No, es diferente, porque vas a la calle y te miran, porque están agarradas de las manos y por ahí va alguno y le grita: “¡son lesbianas!”...y todo eso”*. (E.: “Te lo pregunto porque algunos chicos que he preguntado me decían que no te enseñan las mismas cosas un papá que una mamá, que te enseñan cosas diferentes... ¿Tú piensas que

te enseñan cosas diferentes o no?”) “No, te pueden enseñar lo mismo, no tiene nada que ver que sean dos mamás, no te van a enseñar cosas sólo porque sean una chica, no, te van a enseñar bien, igual que dos papás o un papá y una mamá”.

También encontramos referencias a series de televisión, que nos dan muestra del impacto que están teniendo los medios de comunicación, en ellos/as:

Gabriel, 4º, Madrid: “Sí, yo veo una serie que es: “Modern Family” que hay dos chicos que adoptan a una niña”. (E.: “¿Y si son dos madres?”): “Sí, igual”. (E.: “¿Son familia?”): “Sí, igual”.

Como vemos, en las respuestas de estos/as estudiantes, existe un Reconocimiento de las familias homoparentales como familia, independientemente de los estereotipos de género.

Además, incluyen en muchas ocasiones, casos donde conocen personalmente, o a través de medios de comunicación, etc., familias homoparentales o personas lesbianas o gays y casos donde han encontrado discriminación hacia estas.

En la Tabla 28, se exponen los porcentajes de respuesta de las y los estudiantes a cada categoría, para este segundo Foco de Diversidad familiar, referido a Familias homoparentales.

Tabla 28
Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, en el Foco de Familias homoparentales

Foco: Familias homoparentales			
Categorías	I: Falta de Reconocimiento	II: Reconocimiento centrado en los roles de género	III: Reconocimiento de roles afectivos independientes del género
Total	12,86 %	24,28 %	62,86 %

Como se observa, al igual que en el foco anterior, el mayor porcentaje de respuestas se sitúa en la categoría III (62,86 %), lo que indica que estos estudiantes reconocen la diversidad sexual presente en las familias homoparentales y no en las heteroparentales, y son más

justos socialmente no sólo en cuanto a las representaciones que tienen sobre los distintos tipos de familia, sino también en cuanto al Reconocimiento a la diversidad de papeles de género no tradicionales, que existen en la sociedad actual.

Entienden los roles asociados al género, no como estáticos, sino como intercambiables, pudiendo hacer las mismas tareas hombres y mujeres, y por tanto, pudiendo resultar igual una pareja de distinto sexo, que una del mismo.

Si bien resulta positivo, hay que hacer constancia que aún existe un 37, 14 % que se sitúa entre las dos categorías restantes, en las que se siguen manteniendo los roles tradicionales de género. Aunque ya no es la mayoría, este porcentaje nos recuerda a los resultados obtenidos en el estudio de Qiu et. al. (2013) en los que niños y niñas tendían a dar un rol asociado a las tareas domésticas y el cuidado de los hijos a las madres, y un rol de sostenedores y proveedores de la familia, a los padres.

A pesar de que se ha avanzado mucho en la construcción de familia y en la diversidad sexual, parece que todavía queda un logro mayor que superar los estereotipos en cuanto a diversidad sexual, y es el de superar los estereotipos de género, algo que parece estar más anclado en la sociedad. Los niños y niñas, a veces, aun teniendo contraejemplos en su propia familia (madres que trabajan, padres que son muy cariñosos, abuelas que enseñan tareas que implican cierta fuerza física...), continúan manifestando estos estereotipos de género, viendo sus propios ejemplos, como una excepción a la norma.

Y en cuanto a la categoría I, podemos ver cómo alrededor de un 13 % no acepta tampoco la diversidad sexual, no por conductas o actitudes homofóbicas claras (sólo se da el caso del ejemplo de Hugo), sino más bien por la falta de comprensión hacia las familias homoparentales y sobre todo, por el peso importante que tienen los estereotipos de género en cuanto a los roles tradicionales que se atribuyen a mujeres y hombres.

Conjuntamente, se han realizado pruebas de χ^2 para comparar las respuestas en este Foco de Familias homoparentales, por curso, género y ciudad, encontrándose diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en este foco en cuanto al curso y a la ciudad, pero no en cuanto al género de las y los participantes.

En cuanto al curso, se ha hallado un $\chi^2 = 7,375$, $p = 0,02$. Tal y como observamos la *Figura 26*, aunque tanto estudiantes de 4º como estudiantes de 6º, obtienen un porcentaje mayor en la categoría III (62,50% y 63,20%, respectivamente) difieren en los porcentajes que ocupan el segundo y tercer lugar. Así, estudiantes de 6º puntúan en segundo lugar en la categoría II (30,90%) y en tercer lugar, en la categoría I (5,90%), mientras que estudiantes de 4º puntúan en segundo lugar en la categoría I (19,40%) y en tercer lugar, en la categoría II (18,10%), no existiendo gran diferencia en el porcentaje de la categoría I y el de la categoría II.

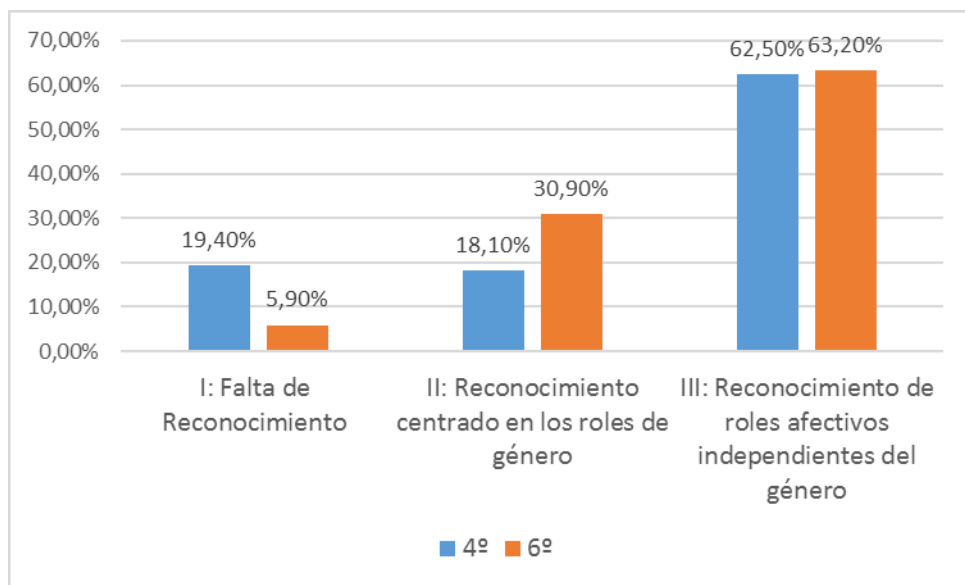


Figura 26 Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Familias homoparentales, por curso.

Y en cuanto a la ciudad, se ha obtenido un $\chi^2_2 = 15,130$, $p = 0,01$. En la *Figura 27*, podemos ver que estudiantes de ambos países proporcionan respuestas de la categoría III, en mayor medida, después de la categoría II, y en último lugar, de la categoría I.

Sin embargo, en la *Figura 27* se observa también que mientras que en la categoría III, el porcentaje es mayor para estudiantes de Madrid (76,90%) frente a estudiantes de Buenos Aires (45,20%), en las categorías I y II, el porcentaje es mayor en estudiantes de Buenos Aires (I: 17,70%, II: 37,10%), que en estudiantes de Madrid (I: 9,00%, II: 14,10%).

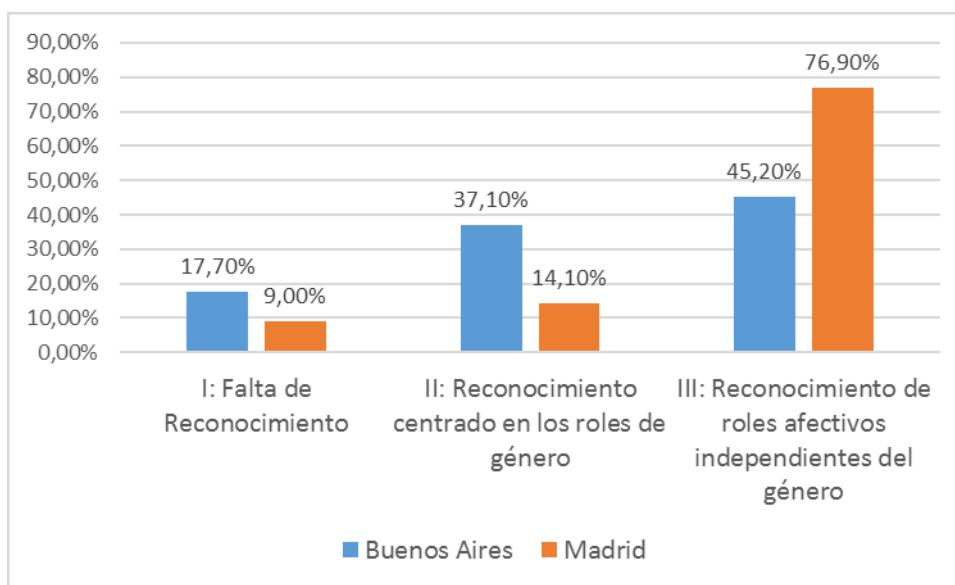


Figura 27 Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Familias homoparentales, por ciudad.

Foco 3: Pertenencia a múltiples familias

En este último foco estudiado respecto al Dilema de Diversidad familiar, la muestra de participantes se reduce a 119 estudiantes, puesto que de la muestra de 140 que se han analizado en los focos anteriores, hubo un 15 % (21 participantes) de casos de omisión de la respuesta, por diferentes motivos (al ser la última pregunta, en ocasiones coincidía con el final de la jornada escolar, el horario del recreo o de la comida, el cansancio del participante y/o de

la entrevistadora...), lo que si se tiene en cuenta de la muestra inicial de 153 participantes, correspondería a un 22,22 % menos del total (34 estudiantes menos).

Al igual que en el foco anterior, se trató de conocer las ideas de los y las estudiantes acerca de diferentes tipos de familia, en este último foco, concretamente sobre la pertenencia de niñas y niños a múltiples familias, en el caso de padres o madres separadas. Se recogieron las respuestas a las preguntas de: *“¿Y qué piensas cuando los padres se han separado, imagínate un papá y una mamá que tienen hijos y están con ellos, pero entre ellos no están juntos?, ¿para ti eso es una familia o no?”*, obteniendo tres categorías principales:

Categoría I: Negación de las familias múltiples

En esta categoría, reunimos las respuestas que aluden a que madres y padres separados y sus hijos o hijas no son familia, dando importancia fundamentalmente al hecho de convivir juntos. Como los progenitores no están juntos, para estos estudiantes, dejan de ser familia. Los y las estudiantes niegan que pueda mantenerse una familia, a pesar de la separación.

También dan por hecho que hijos e hijas de padres separados se sentirán tristes y peor que los de padres no separados:

Gonzalo, 4º Buenos Aires: *No, eso no, porque el papá y la mamá se divorciaron y no pueden estar juntos y no sería una familia, si no pueden estar juntos.*

Edgardo, 4º Buenos Aires: *“No, eso no, porque el papá ya no está con los hijos, no están juntos...”*

Elisabeth, 4º Buenos Aires: *“No, padres separados no es una familia, porque el hijo no se siente bien, es más que esté los dos papás juntos que los papás separados”.*

Jaime, 6º Madrid: *“No son familia”* (E.: *“¿Y por qué no es familia? Imagínate unos padres que se separan y...”*) *“¿Uno está en una casa y otro en otra? (hace un gesto de desaprobación con la cabeza). “Y así, tú deseas, el hijo desea que estén juntos (...)”*.

Juan Pablo, 4º Madrid: *“No, yo tengo un caso de mi tío, y entonces nunca vamos a ver a nuestra tía, porque ya no están casados (no es familia)”.* *“Bueno, no es importante que no estén casados,*

con que se quieran y no estén divorciados, pues vale, que estén juntos". (E.: "¿Y si están separados, por qué no es una familia?") *"No, porque no te interactúas con el otro, ya no sabes donde viven ni lo que hacen"* (E.: "Hay padres que están separados, pero sí que se ven, porque van a buscar a los hijos al cole...") *"Sí, pero no tienen tan buen rollo"*.

Como anunciábamos, en esta categoría se observan las respuestas de niñas y niños en las que nos muestran que no comprenden la multiplicidad familiar, entendiendo que sólo puede haber una familia, si los progenitores están juntos.

Categoría II: Familia incompleta

En esta categoría, sí se reconoce que en el caso de los padres separados y sus hijos o hijas también se constituyen como familia, pero de alguna manera, identifican de manera más negativa o incompleta a esta familia, frente a la de los padres no separados.

Sus argumentos van en la línea de la categoría anterior, en cuanto a las alusiones al sufrimiento de los hijos, pero añaden más explicaciones al respecto, como el hecho de que tengan que irse obligatoriamente con su padre y su madre, en días alternos, o el trato peor que se cree, darán a sus hijos/as (los estudiantes creen que los padres separados no están tan pendientes de la educación de sus hijos/as, no se ponen de acuerdo en la forma de educarles, etc.). A continuación, se muestran varios ejemplos según las diferentes explicaciones:

Respuestas referentes a la convivencia en periodos alternos:

Javier, 4º Madrid: *"No son tan familia, porque uno está en un sitio, el otro en otro y entonces los niños tienen que quedarse algún día con su padre, algún día con su madre y entonces, es un lío (le parece menos familia, pero sí son familia)"*.

Fernando, 6º Madrid: *"Eso ya no tanto, porque irse uno a casa del otro, otros días a otra...eso es un poco, que al niño le puede disgustar"*.

Referentes a un trato diferente por parte de los padres:

Julio, 4º Madrid: *"Igual que yo, el fin de semana me voy con mi papá y de lunes a viernes estoy con mi mamá. Es diferente (que cuando están juntos), porque puede ser que mi papá me esté en-*

señando menos cosas en este período y mi mamá como la veo más, me enseña más cosas...algunas veces como que yo me quiero quedar con mi papá y mi mamá no me deja...los papás que están juntos no se pelean y los míos pueden pelearse por mí o por cualquier cosa, se separaron a los últimos meses de 2012, ahora sí se están llevando bien, ahora no”.

Zaida, 4º, Madrid: *“Sí, es un poco más lío porque si están separados, ves menos a la madre si estás con el padre y al revés y costaría un poco más. Se pueden querer igual, sólo que...si se han separado, se reñirían por lo que fuese y yo creo que ahí ya han perdido un poquito, pero al hijo si fuese yo y mi hermana estaríamos tristes porque se han separado...y estaríamos menos con ellos...Sería diferente (la educación), pero no sé, como están separados, pues por ejemplo a lo mejor se pueden ir a diferentes colegios y uno daría una cosa y otro, otra (...)”*

Rosana, 6º Buenos Aires: *“No tan familia porque hay algunos niños que quieren que estén juntos”.* (E.: *“¿Les podrían enseñar las mismas cosas cuando los papás están separados, o no?”*) *“No, no serían las mismas cosas, es que algunos niños se ponen rebeldes, mis primos por ejemplo, después no querían ya que estuvieran juntos (sus tíos)”*

Además, mostramos a continuación un caso personal, en el que un niño nos habla del sentimiento que tiene porque sus padres están separados. A este sentimiento también aluden otros niños y niñas, cuyos padres o madres están juntos, como un hecho que ocurre cuando estos están separados:

Martín, 6º, Madrid: *“Bueno, eso es lo que me pasa a mí, que me gustaría más que estuvieran juntos, al final te acostumbras pero te gustaría mucho que estuvieran juntos. Sí, se llevan bien, hombre hay alguna dificultad, pero se puede (...)”*

Como decíamos, las respuestas en esta segunda categoría de pertenencia a múltiples familias, indican un Reconocimiento de la diversidad familiar, incluyendo a los padres separados, pero un Reconocimiento parcial, desde el punto de vista de que se generaliza a que siempre aparecen problemas, que no surgen en las familias tradicionales (convivencia en periodos alternos, trato diferente por parte de los padres, sentimientos de las y los hijos diferente al de padres juntos...)

Categoría III: Reconocimiento de la multiplicidad familiar

En esta última categoría encontramos las respuestas que ponen de manifiesto el pleno Reconocimiento de familia a la relación entre el padre o la madre separados y su hijo o hija, considerando a esta desde un vínculo interno (“siempre serán tus padres”)

También en esta categoría aparecen menciones a las tareas de cuidado y educación de los hijos. En este punto, varias respuestas muestran que parece existir una comprensión de cómo se reconoce si es o no una familia en función de la calidad y calidez de la relación: será familia siempre que haya buen trato con los hijos/as, educación, etc., independientemente de que los familiares estén juntos o separados. Por tanto, desde esta perspectiva, puede haber padres juntos, que no se reconozcan como familia, y padres separados, que sí.

Además, se sugiere el reconocimiento del derecho de los hijos e hijas a ver a sus padres separados como ellos mismos consideren. Pueden verlos como dos familias (una familia por parte de padre y otra por parte de madre), considerarlo como que no es una familia, o identificar a cada una como familia siempre que haya una educación y un cuidado a hijos e hijas por parte de sus padres y madres.

En esta categoría no se pretende que se asuma que se dan las mismas situaciones con las nuevas familias que con la familia nuclear, sino que se entienda, que las nuevas familias, con los progenitores separados, pueden dar el mismo trato, amor, y educación a sus hijos e hijas, aunque las situaciones sean diferentes (distintas casas, etc.).

A continuación se exponen varios ejemplos de esta categoría:

Alicia, 6º, Madrid: *Sí, porque siguen siendo mi padre o mi madre, aunque se hayan separado, tal vez porque ya no se entendían o...pero siguen siendo familia, darían el mismo amor, porque tengo a mi madre y a mi padre.*

Rocío, 6º, Madrid: (caso personal): *Mi madre es profesora y ella siempre me insiste en vamos a ver la carpeta tal, me ayuda, me enseña inglés (...), igual mi padre, me enseña francés, y yo creo que eso sí es una familia para mí aunque estén divorciados y tal, pero las familias que no hacen caso a los niños, no (...) a mí mis padres me explicaron que ellos se divorciaron por el hecho de convivir, porque mi padre es muy relajado y mi madre como más activa, ¿no?, y el hecho de que estén casados no me parece muy...porque puede ser una familia, que no sea una familia del todo unida por así decirlo, pero se ayuden y tal (...) Mis padres se llevan bien, no es como algunos padres que ni se ven cuando se divorcian.*

Marina, 6º Madrid: *“Sí, porque si es tu padre, aunque se separe de tu madre, sigue siendo tu padre. Hombre, si están separados, pues a lo mejor puede que tengan más problemas porque si se separaron, era porque tenían algún problema, pero sigue siendo una familia. (...) Y a lo mejor si está una semana con su madre y otra con su padre, pueden educarles diferentes, pero puede que no, depende como sean”*

David, 6º, Madrid: *“Es una familia, obviamente la vida no es igual cuando tienes padres juntos que cuando están separados, pero yo creo que sí, seguirías queriendo mucho a los dos, igual, aunque no estuvieran casados.”* (E.: *“¿Y el cariño que me decías que tienen que tener, los padres con los hijos y los hijos con los padres, sería...?”*) *“Sí, igual, también.”*

Gael, 4º, Buenos Aires: *“No estarían casados y vivirían en casas separadas, es lo único, pero seguirían siendo una familia (...) es exactamente lo mismo.”*

Luján, 6º, Buenos Aires: *“Sí, es una familia, como que tendrías dos familias distintas, pero si vos te pones a pensar, sería una sola familia. Yo tengo a mi tío que está separado, y es lo mismo. Mis primos se lo toman de otra manera, desde ese día, tienen otro carácter, pero para mí, sería lo mismo. Depende porque no todos los niños tienen las mismas opiniones.”*

Como vemos en los ejemplos, en esta categoría, se da un Reconocimiento total de familia a la relación entre el padre o la madre separados y su hijo o hija, destacando el vínculo afectivo interno entre ellos, aludiendo no sólo al hecho obvio de que “los padres siempre serán los padres”, sino a la importancia de que haya afecto y educación hacia los hijos e hijas, y reconociendo el derecho de ellos a opinar acerca de su propia familia.

En la Tabla 29, se muestran los porcentajes de respuesta del total de estudiantes a cada categoría, para este último Foco de Diversidad familiar, referido a Pertenencia a múltiples

familias, donde observamos que la mayoría de respuestas se centran en la categoría III (Reconocimiento de la multiplicidad familiar), pero estas sólo alcanzan un 46,22%, repartiéndose la otra mitad de las respuestas aproximadamente de manera equitativa, entre las categorías I (Negación de las familias múltiples) y II (Familia incompleta).

Tabla 29

Porcentajes de respuesta del total de estudiantes, por categorías, en el Foco de Pertenencia a múltiples familias

Foco: Pertenencia a múltiples familias			
Categorías	I: Negación de las familias múltiples	II: Familia incompleta	III: Reconocimiento de la multiplicidad familiar
Total	24,37 %	29,41%	46,22%

Aunque parece haber una gran aceptación de todo tipo de familias por parte de niñas y niños, al igual que en los resultados obtenidos del estudio de Rigg y Pryor (2007), las y los estudiantes tienden a aceptar mejor la diversidad familiar con las familias homoparentales, que con la pertenencia a múltiples familias, lo que podemos comprobar, comparando los resultados mostrados en la Tabla 28 (donde observamos los porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Familias homoparentales) con los resultados que se indican en la Tabla 29 (donde reflejamos los porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Pertenencia a múltiples familias).

En cuanto a las categorías III de cada foco, que son las de mayor Reconocimiento de la Diversidad familiar, para el Foco de Familias homoparentales, en dicha categoría III (Reconocimiento de roles afectivos independientes del género), aparece un porcentaje de 62,86 % estudiantes, mientras que en el Foco de Pertenencia a múltiples familias la categoría III (Reconocimiento de la multiplicidad familiar) se manifiesta un porcentaje de 46,22 % estudiantes.

Además, si sumamos las respuestas a las categorías II y III en ambos focos, entendiendo a ambas categorías de mayor Reconocimiento frente a la categoría I, observamos que en el Foco de Familias homoparentales, se obtiene un porcentaje mayor ($87,14 \% = 24,28\%$ de la categoría I: Falta de Reconocimiento + $62,86 \%$ de la categoría II: Reconocimiento centrado en los roles de género) que en el de Pertenencia a múltiples familias ($75,63 \% = 29,41\%$ de la categoría I: Negación de las familias múltiples + $46,22\%$ de la categoría II: Familia incompleta).

Y, en cuanto a las categorías I de ambos focos, que suponen el menor Reconocimiento de la Diversidad familiar, el porcentaje es mayor en el Foco de Pertenencia a múltiples familias (Negación de las familias múltiples: $24,37$) frente al de Familias homoparentales (Falta de Reconocimiento: $12,86$).

Creemos que sería muy interesante indagar en estas diferencias de concepciones en niñas y niños, entre las familias homoparentales y aquellas con padres o madres separadas, profundizando en una posible relación con cómo definen la familia (Pryor y Rodgers, 2001), así como en sus experiencias personales de separación de sus propios progenitores o de los de otros/as compañeros/as.

Por otro lado, al igual que en los dos focos anteriores, de Vínculo afectivo y Familias homoparentales, en este Foco de Pertenencia a múltiples familias, también se han realizado las pruebas χ^2 , para hacer las comparaciones, por curso, género y ciudad, encontrándose diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en este foco solamente en cuanto a la ciudad, pero no en cuanto al género, ni al curso de los participantes.

En cuanto a la ciudad, se ha hallado un $\chi^2 = 7,386$, $p = 0,02$. En la *Figura 28* mostramos los porcentajes de respuesta a cada categoría de este foco, según la ciudad. En dicha fi-

gura, observamos que el porcentaje mayor de respuesta en ambas ciudades, se sitúa en la categoría III (39,30 % para estudiantes de Buenos Aires y 52,40% para estudiantes de Madrid).

En cambio, en Buenos Aires, el segundo lugar lo ocupa la categoría I (35,70%) (no existiendo muchas diferencias entre el porcentaje de la categoría III: 39,30% y el de la categoría I), mientras que en Madrid, este segundo lugar, lo ocupa la categoría II (33,30%)

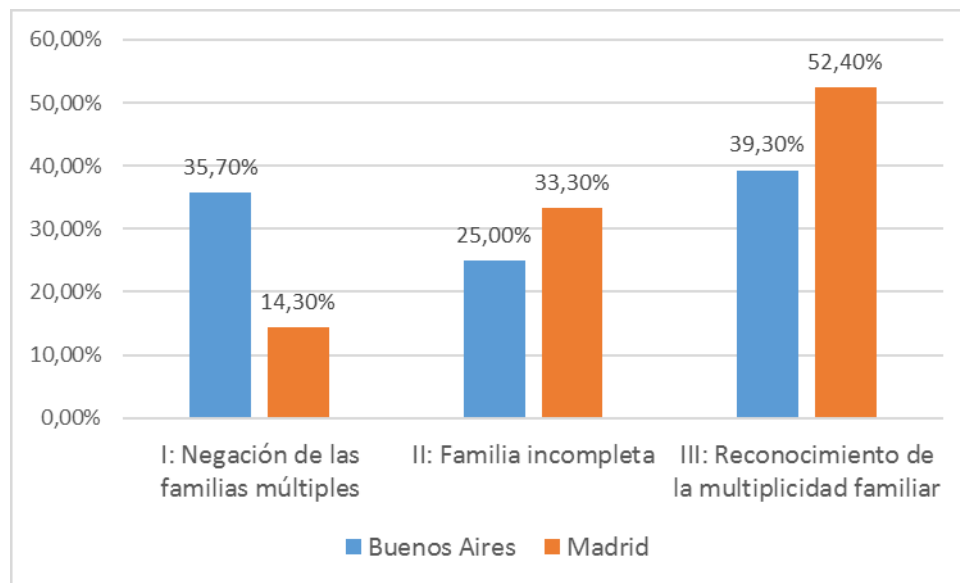


Figura 28 Porcentajes de respuesta de las categorías del Foco de Pertenencia a múltiples familias, por ciudad.

Finalmente, como en los dos dilemas anteriores, se han agrupado las respuestas de las y los estudiantes ubicadas por categorías dentro de cada foco (Vínculo afectivo, Familias homoparentales y Pertenencia a múltiples familias) en macrocategorías, creando un Foco global denominado: Diversidad Familiar.

Para ello, se han sumado los valores de las categorías, asociados a las respuestas de cada estudiante (interpretando las categorías I, II y III como 1, 2 y 3, respectivamente), de forma que se han obtenido siete valores posibles de dichas sumas: 3, 4, 5, 6, 7, 8 ó 9, que asignamos a las macrocategorías 1a, 1b, 1c, 2a, 2b, 2c, ó 3.

Por tanto, las respuestas de las y los participantes por categorías, se clasifican para este Dilema de Diversidad familiar, en siete macrocategorías que van de menor (1a) a mayor grado (3) de Reconocimiento.

En la Tabla 30 podemos observar las macrocategorías de este Foco global de Diversidad familiar, junto con las frecuencias y porcentajes de cada una de ellas.

Tabla 30

Macrocategorías del Foco global de Diversidad familiar

Tipos de respuestas por categorías: Focos: Vínculo-Familias homoparentales-Múltiples familias (el orden puede variar, siempre que haya el número que se indica, de cada categoría)					Tipos de respuesta por macrocategorías: Foco: Diversidad Familiar	Frecuencia	Porcentaje
I	-	I	-	I	1a	4	2,9
I	-	I	-	II	1b	4	2,9
I	-	II	-	II	1c	7	5
I	-	I	-	III			
II	-	II	-	II	2a	20	14,3
I	-	II	-	III			
I	-	III	-	III	2b	18	12,9
II	-	II	-	III			
II	-	III	-	III	2c	35	25
IIIa/b	-	III	-	III	3	31	22,1

Y en la *Figura 29*, que aparece a continuación se representa un histograma de porcentajes de cada macrocategoría.

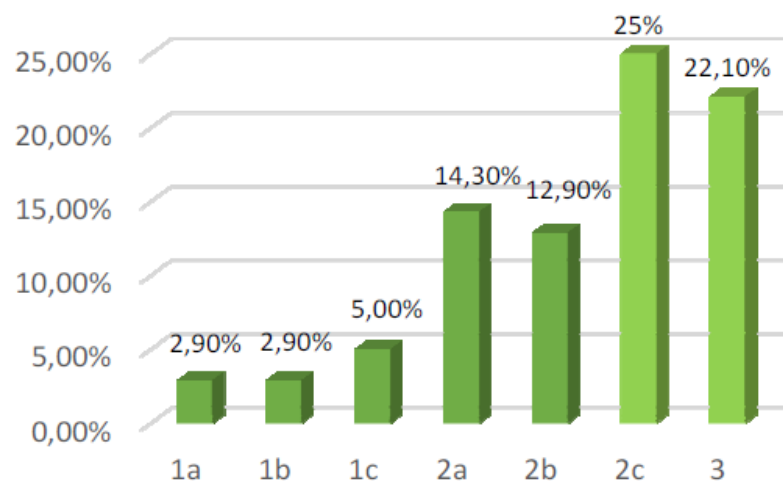


Figura 29 Histograma de porcentajes, por macrocategorías, del Foco global de Diversidad Familiar.

Como podemos observar para este Foco global de Diversidad familiar, la mayoría de respuestas de los estudiantes se concentran en la macrocategoría 2c, y, con menor porcentaje, en la macrocategoría 3. Esto indica que las y los participantes a nivel global, tienen concepciones que reflejan en gran medida el Reconocimiento de la diversidad familiar, siendo muy pocos sujetos los que se encuentran en las macrocategorías más bajas del continuo (1a y 1b), en coincidencia con lo que encontramos en el análisis de los resultados de cada foco (Vínculo-Familias homoparentales-Pertenencia a múltiples familias) por separado.

Tal y como vemos, el porcentaje total de los participantes no es 100, esto es debido a que como ya comentamos, hay un 15% de estudiantes que no respondieron al Foco de Pertenencia a múltiples familias.

De nuevo, se ha calculado la consistencia de las ideas o representaciones que tienen las y los estudiantes, en esta ocasión, sobre la diversidad familiar, en los distintos focos analizados. Es decir, se ha observado si para cada niño/a, hay grandes diferencias en sus respuestas, considerando estas, cuando tienen respuestas en uno o dos focos, que situamos en las categorías más bajas del continuo (I) y en el/los foco/s restante/s, respuestas que localizamos

en la categoría más alta (III), sin tener ninguna respuesta intermedia, correspondientes con las categorías intermedias (II).

De los 119 participantes analizados (los que respondieron a los tres focos), 104 fueron consistentes en sus respuestas, de manera que en los tres focos proporcionaron respuestas, que clasificamos en categorías ubicadas en la misma posición del continuo, o en posiciones cercanas. Esto supone un 87,39 % de estudiantes, por lo que al igual que en los dos dilemas anteriores, parece que los y las estudiantes ofrecen respuestas firmes, sólo modificables en fragmentos de su argumento, según los ejemplos sugeridos, pero que no varían de manera absoluta la respuesta inicial.

Una vez más, hemos realizado pruebas χ^2 , para este Foco global: Diversidad familiar, que abarca los tres focos del dilema, por curso, género y ciudad, con el fin de comprobar si las diferencias significativas resultantes de las pruebas χ^2 para cada foco se manifiestan también en el Foco global, o son exclusivas de las respuestas dadas a los focos concretos del dilema.

Atendiendo a cada foco, salieron diferencias estadísticamente significativas en las pruebas χ^2 , en el Foco de Vínculo afectivo por ciudad, en favor de estudiantes de Madrid (*Figura 25*), en el Foco de Familias homoparentales por curso y ciudad, obteniendo porcentajes más altos de respuesta en estudiantes de 6º (*Figura 26*) y estudiantes de Madrid (*Figura 27*), respectivamente, y en el Foco de Pertenencia a múltiples familias de nuevo en ciudad, con porcentajes mayores para estudiantes de Madrid (*Figura 28*).

En cambio, en las pruebas χ^2 , para el Foco global de Diversidad familiar sólo se han obtenido diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en cuanto a la ciudad, con un $\chi^2_6 = 18,578$; $p = 0,00$.

En la *Figura 30* podemos observar los porcentajes de respuesta a cada macrocategoría de estudiantes de Madrid y Buenos Aires. Así, vemos que en ambas ciudades, los porcentajes de respuesta mayores se encuentran entre las macrocategorías intermedias y las más justas (entre 2a y 3).

Dentro de las macrocategorías más justas (2b, 2c y 3) las y los estudiantes de Madrid obtienen puntuaciones más altas que las y los de Buenos Aires, mientras que en la macrocategoría intermedia (2a), son los y las estudiantes de Buenos Aires los/as que alcanzan puntuaciones mayores. Por tanto, podemos señalar que las y los estudiantes de Buenos Aires, al igual que en el dilema de Representación (Elección de representante de la clase), tienen una menor representación para este dilema de Reconocimiento (Diversidad familiar).

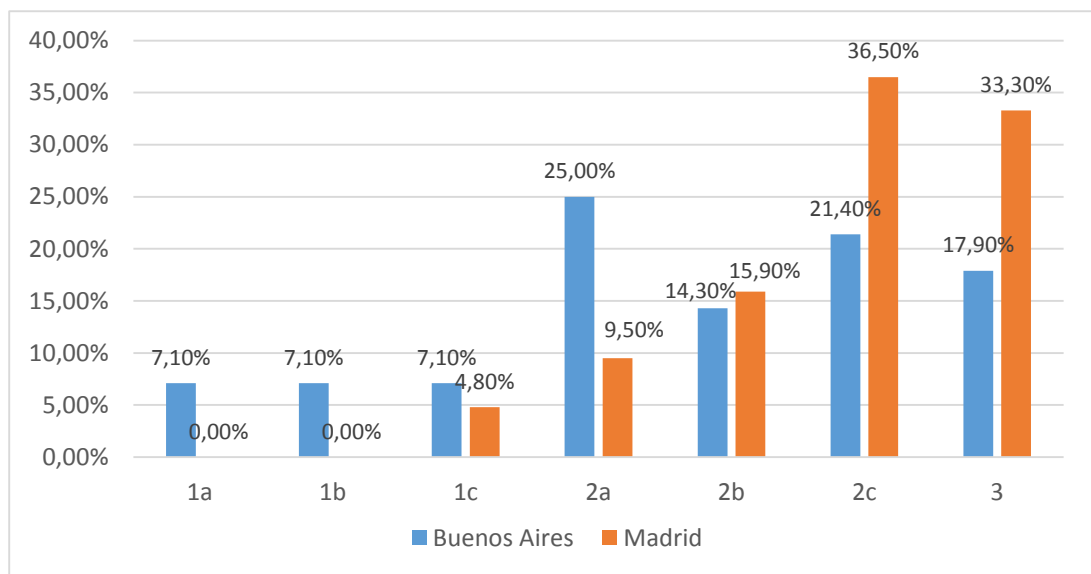


Figura 30 Porcentajes de respuesta de las macrocategorías del Foco global de Diversidad familiar, por ciudad.

5.6. Conclusiones

Como ya hemos señalado, nuestro grupo de investigación considera la Justicia Social bajo el marco de las tres dimensiones de Redistribución, Reconocimiento y Representación.

Así, identificamos una respuesta como muy promotora de la Justicia Social, clasificándola en las categorías más altas del continuo del dilema por el que se esté preguntando, teniendo en cuenta las tres dimensiones, aunque el dilema sea propiamente de una de ellas (Redistribución, Reconocimiento o Representación). Por tanto, en los argumentos de niñas y niños, para considerarlos en dichas categorías más altas del continuo, deben aparecer indicaciones que hagan referencia a las tres dimensiones, a pesar de que la explicación central se dé desde el punto de vista de la dimensión del dilema que se esté tratando.

Estas referencias a las dimensiones que no son las que definen el dilema, no tienen por qué ser siempre las mismas, ni para todos los dilemas con el mismo porcentaje, pero sí tienen que estar presentes, para considerar una respuesta promotora de la Justicia Social.

Esto lo vemos reflejado en los tres dilemas analizados en la entrevista.

Para el Dilema de Excursión, las categorías I de cada foco (Caridad, del Foco de Desigualdad, y Aceptación de la compensación, del Foco de Actitud ante la compensación), reflejan no sólo una falta de Redistribución de los recursos, sino también falta de Reconocimiento de los derechos de las y los compañeros a poder realizar las mismas actividades que los demás y falta de Representación en cuanto a que las soluciones propuestas en estos focos denotan una idea del compañero pasivo, que no puede hacer nada por sí mismo y por tanto, hay que plantearle una solución que a los demás les parece la correcta, sin consultarle o tenerle en cuenta. En este mismo Dilema de la Excursión, vemos como en las categorías III de los dos focos (Redistribución, del Foco de Desigualdad y Rechazo de la compensación, del Foco de Actitud ante la compensación) se da no sólo Redistribución, sino también Reconocimiento

a las y los compañeros como iguales, al tiempo que se les hace partícipes (Representación) de estrategias para solucionar su problema, como las de rechazar una solución compensatoria o valorar a la escuela como la necesaria para que no se vean anulados sus derechos.

Para el Dilema de Elección de Representante de la clase, las categorías I en cada foco (Representación heterónoma del foco Procedimiento y Elección meritocrática del foco Elección) no sólo hacen referencia a una escasez de principios participativos, puesto que se les anula el derecho a las y los estudiantes de poder representar a su clase de manera igualitaria para todos (dado que dependen de la decisión de la tutora o de ciertos méritos) , sino que además, están relacionadas también con una falta de Redistribución de recursos, dando estos sólo a los que cumplen ciertos criterios y a una falta de Reconocimiento nuevamente, del derecho de todas las personas a poder opinar, decidir y ser representante de su clase. En cambio, en las categorías III de cada foco (Representación distribuida del foco Procedimiento y Elección universal del foco Elección) se exponen aspectos de Redistribución de recursos de manera justa y de Reconocimiento pleno de los mismos derechos para todos los estudiantes, haciendo que cualquier estudiante tenga acceso a la posibilidad de ser representante, siendo elegido y mediante distintos mecanismos de elección que favorezcan la participación de todos.

Por último, en el caso del Dilema de Diversidad familiar, aunque el dilema propiamente lo hayamos encuadrado dentro de la dimensión de Reconocimiento, tenemos presente también las dimensiones de Redistribución y Representación, de modo que definimos un Reconocimiento total y una respuesta promotora de la Justicia Social en ese Dilema (categoría III en cada foco), cuando están presentes las tres dimensiones. Así, la categoría I de cada uno de ellos, la definimos siempre como falta de o negación de... (Reconocimiento/Justicia Social...), puesto que las respuestas sólo aluden a aspectos externos, lo que puede aplicarse en

cada una de las tres dimensiones.

En el Foco de Vínculo afectivo, en la categoría I (Falta de reconocimiento del vínculo afectivo), se define la familia por los miembros que la componen, por lo que no hay un Reconocimiento basado en la Justicia Social, tal y como lo entendemos desde nuestro grupo de investigación, englobando a las otras dos dimensiones. Es decir tampoco hay Representación de familia en estos términos (familia sólo “padre y madre”) ni Redistribución de afectos, recursos educativos, etc. (la redistribución sólo se basaría en la mera enumeración de los familiares, o los aspectos materiales del hogar).

Esto es extensible a los otros dos focos, donde no hay un Reconocimiento de las familias homoparentales ni de pertenencia a múltiples familias en las categorías I (Falta de Reconocimiento y Negación de las familias múltiples, respectivamente) porque se entiende a esta, únicamente desde estos aspectos externos, considerando además, que no puede existir Representación de estas familias en la sociedad ni Redistribución en ellas, lo que va muy ligado con los roles asociados de género (si se entiende que la mujer tiene un papel y el hombre, otro, no se reconoce a las familias homoparentales, o se las reconoce de manera limitada a que alguno de los miembros de la pareja adopte el rol del sexo contrario).

En cuanto a la categoría III de cada foco del Dilema de Diversidad familiar (Reconocimiento pleno del vínculo afectivo, para el Foco Vínculo afectivo; Reconocimiento de roles afectivos independientes del género, para el Foco Familias homoparentales; y Reconocimiento de la multiplicidad familiar, para el Foco Pertenencia a múltiples familias), la entendemos como el mayor nivel dentro del continuo de respuesta hacia la Justicia Social de las y los estudiantes, en cuanto al Reconocimiento a la diversidad familiar. Esto es así, no sólo por el aspecto central del dilema, de la dimensión de Reconocimiento de la familia por el vínculo afectivo (familias homoparentales, o padres separados, pueden reconocerse también como

familia, porque se da importancia a este vínculo), sino también por las otras dos dimensiones, donde vemos que las respuestas de niños y niñas indican Redistribución en ese vínculo (redistribución de los afectos, de los recursos educativos, de las tareas, de los roles...) y Representación del mismo (en aspectos concretos del vínculo como “llevarse bien”, “confianza”, “amor...”)

Por otro lado, aunque como hemos visto, en muchos ejemplos de las respuestas, niñas y niños señalan soluciones que denotan cierta creatividad, (sugiriendo opciones de solución que nuestro grupo de investigación no planteó como opciones para esos mismos dilemas en el cuestionario del Estudio 1), parece que en ocasiones, estas/os están influenciados por los pensamientos de los adultos, puesto que tienden a repetir determinadas frases en las justificaciones de sus argumentos menos justos, que nos recuerdan a frases o pensamientos utilizados por adultos.

En el caso del Dilema de Excursión, a veces justifican la desigualdad de que los compañeros se queden en clase viendo el video, sin ir a la excursión, con argumentos de tipo: “*así aprenden más*”, “*me quedo viendo el video y así veo como se portan mis compañeros*”, etc.

En el Dilema de Elección de representante de la clase, sus argumentos para indicar quién debe ser el/la representante, pueden ir en la línea de argumentos tipo: “*tiene que portarse bien*”, “*¿cómo va a ser alguien que saca malas notas, primero se tiene que centrar en el estudio...*”.

Y en cuanto al Dilema de Diversidad familiar, las y los participantes en su definición de familia, añaden conceptos como: “*que no haya peleas, discusiones...*” “*que nos portemos bien todos...*”, “*que ayudemos a los padres*”, etc., lo que creemos que está profundamente relacionado con los conceptos que les transmiten los familiares. Además, como hemos co-

mentado en el apartado de los resultados de este dilema, niños y niñas tienden a manifestar los roles centrados en el género de los adultos, con la idea de que las madres son más cariñosas y están siempre en casa y los padres son los que trabajan fuera de esta. Estos roles se extienden a las respuestas sobre familias homoparentales, donde en varias ocasiones manifiestan la idea de que uno de los dos miembros de la pareja “hace del sexo contrario”, idea que está muy arraigada en la sociedad adulta.

Atendiendo a los resultados obtenidos a través de los histogramas, con los tres focos globales de cada dilema y sus macrocategorías de respuesta (*Figura 19*, para el Dilema de Excursión, *Figura 23*, para el Dilema de Elección de representante de la clase y *Figura 29*, para el Dilema de Diversidad familiar), podemos decir que niñas y niños son bastante justos en sus explicaciones y soluciones que plantean a cada dilema.

Apreciamos además que tanto para el Dilema de Elección de representante de la clase (*Figura 23*), como para el Dilema de Diversidad familiar (*Figura 29*) las respuestas de las y los estudiantes se sitúan fundamentalmente en las macrocategorías más altas (2 b y 3), mientras que para el Dilema de Excursión (*Figura 19*) se ubican con mayor porcentaje en la categoría intermedia en el continuo (2a).

Este resultado confirma nuestra hipótesis cuarta, en la que postulábamos que las respuestas en Redistribución se situarían en posiciones más bajas del continuo de la Justicia Social y coincide con los resultados del Estudio Piloto de la entrevista (Juanes et. al., 2013), donde veíamos también que las respuestas a los dilemas de Reconocimiento y Representación se situaban en posiciones cercanas entre ellas, más próximas a la Justicia Social, frente a las respuestas a los dilemas de Redistribución.

Igualmente, también observamos la tendencia de respuestas más bajas en el continuo de Justicia Social en los dilemas de Redistribución en el Estudio 1 (*Figura 12*), con las res-

puestas a los dilemas del cuestionario, excepto para estudiantes de 4º de Educación Primaria de Buenos Aires (*Figura 13*), como ya comentamos.

La Redistribución en cambio como vimos en la revisión teórica del Capítulo 1, es la primera dimensión que apareció en la historia del desarrollo del concepto de Justicia Social, fundamentalmente a través de Rawls (1971), que señalaba a la Justicia Social, como la finalidad de la justicia distributiva.

A pesar de ello, pensamos que la Redistribución quizá sea un concepto más abstracto y difícil de comprender que las otras dos dimensiones. Niñas y niños pueden observar escenas de Reconocimiento y Representación a diario en las escuelas (por ejemplo, ven si a un/a estudiante se le reconoce su esfuerzo por el estudio o si participa al igual que los demás, en las actividades escolares, etc.), mientras que las escenas donde haya una Redistribución concreta, pueden ser más difíciles de apreciar por ellas/os (los repartos de recursos, por ejemplo, la cantidad de dinero que se invierte en un proyecto para la escuela, o el número de docentes, se llevan a cabo fundamentalmente, por parte de los adultos).

Además, la idea de Redistribución se adquiere en etapas más tardías del desarrollo, por lo que parece lógico pensar que en los dilemas del cuestionario del Estudio 1, en los dilemas del Estudio Piloto de la entrevista, y en el dilema de Excursión de este Estudio 2, obtengan puntuaciones menos cercanas a la Justicia Social, frente a los dilemas de Reconocimiento o Representación.

En el caso concreto del Dilema de Excursión para este Estudio 2, es más fácil entender la idea de caridad, mal comprendida como solidaridad (“el pobre no tiene dinero, pues le doy yo algo de mi dinero y ya he hecho justicia”), que la justicia redistributiva teniendo en cuenta al mismo tiempo las otras dos dimensiones (“luchó para que el pobre tenga los mismos derechos que yo, le doy voz, voto, y condiciones para que tenga acceso a mis mismos

recursos”).

Niños y niñas, al tener dificultad en la comprensión de conceptos redistributivos elaborados, ya sea por la falta de escenas representativas que puedan llegar a sus ojos, o por su adquisición más tardía en el desarrollo, aunque se les nombre en las entrevistas, o vean algunas referencias en su entorno, estos tienden a olvidarse, recordando sólo lo más saliente y menos complejo para ellos/as, que es lo que tienden a repetir como estrategias de solución ante un problema.

En cuanto al análisis a través de las pruebas χ^2 , observando los resultados de dichas pruebas para los Focos Globales de cada dilema (Excursión, Elección de representante de la clase y Diversidad Familiar), podemos concluir que no se han confirmado nuestras hipótesis primera, segunda y tercera, de la existencia de diferencias significativas por curso, género y ciudad, respectivamente.

Solamente se dieron estas diferencias en los focos globales, cuando previamente existían también diferencias significativas en la misma variable para cada foco del dilema. Esto es, sólo en cuanto a la ciudad y únicamente en los Focos globales de Elección de representante de la clase (*Figura 24*) y Diversidad familiar (*Figura 30*), existieron diferencias estadísticamente significativas, dado que en cada foco del Dilema de Elección de representante y de Diversidad familiar respectivamente, también resultaron estas diferencias.

Por tanto, no podemos señalar que haya grandes diferencias en las representaciones entre niñas y niños y estudiantes de 4º y 6º curso, para estos dilemas a nivel general, a pesar de que sí se apreciaron algunas diferencias en algunos focos concretos de los dilemas de Elección de Representante y Diversidad Familiar (por género, se mostraron diferencias significativas en el Foco de Procedimiento del Dilema de Elección del representante de la clase, en la *Figura 20*, mientras que por curso, observamos estas diferencias en el Foco de Familias

homoparentales del Dilema de Diversidad Familiar, en la *Figura 26*).

En cuanto a la ciudad, sí confirmamos nuestra hipótesis de que existirán diferencias en esta, entre las representaciones de estudiantes de Madrid y Buenos Aires, siendo mayores las representaciones para estudiantes de Madrid, al igual que se observó en los resultados del Estudio 1 (*Figura 9*). Consideramos destacables estos resultados, ya que parece que la variable que más está influyendo en las representaciones de Justicia Social es la ciudad, y nos plantea el reto de averiguar las causas por las que estudiantes de Buenos Aires tienden a dar respuestas que suponen representaciones más bajas en el continuo de Justicia Social, tanto en este Estudio 2, como en el Estudio 1. Debemos indagar si se debe a representaciones reales menos cercanas a la Justicia Social que estudiantes de Madrid, o a un sesgo en la realización de los instrumentos, que aunque se hicieron adaptaciones para el contexto argentino, pudieron no resultar suficientes, dando lugar a mayores dificultades de comprensión de los dilemas, por parte de estudiantes de Buenos Aires.

No obstante, pensamos, que cada contexto particular está influyendo notablemente en las representaciones de niñas y niños, de manera que parece ser el aspecto que más define las representaciones de Justicia Social, independientemente de la edad o el género. Por ello, al igual que en el Estudio 1, nos parece conveniente revisar las prácticas educativas de cada centro, valorando si se dedica o no, espacio y tiempo al trabajo en aspectos relacionados con la Justicia Social. Así, es muy posible que en los contextos específicos en los que se encuentran las escuelas de Buenos Aires (conurbano bonaerense) no se estén realizando prácticas educativas tan concretas con cuestiones de Justicia Social en las escuelas, como en aquellos contextos donde están las escuelas de Madrid, especialmente en las que hemos catalogado como “favorecedoras de la Justicia Social” que como explicamos, tienen proyectos de centro específicos relacionados con la Justicia Social.

Capítulo 6.

Discusión y conclusiones

*“La educación es el arma más poderosa que
puedes usar para cambiar el mundo”*

(Nelson Mandela, 2003)

Tras exponer detalladamente los dos estudios empíricos desarrollados en esta tesis, en los capítulos 4 y 5, y los resultados y conclusiones de cada uno de ellos, procedemos a exponer unas conclusiones generales de toda la investigación desplegada, no sólo en cuanto a los estudios empíricos, sino también con relación a la revisión bibliográfica. Esto nos llevará a señalar las limitaciones de nuestros estudios y a proponer perspectivas que se abren hacia el trabajo futuro en este campo.

6.1. Conclusiones finales

En esta tesis se han desarrollado varios elementos de investigación innovadores acerca de la Justicia Social, que pensamos que pueden servir tanto para su estudio, como para su aplicación práctica en los centros educativos.

En primer lugar, hemos expuesto nuestro enfoque de la Justicia Social, explicando cómo la entendemos y cómo investigamos sobre ella. Si bien, las tres dimensiones de Justicia Social que nosotros utilizamos, no son dimensiones nuevas (Redistribución, Reconocimiento y Representación), sí lo es la manera de abordarlas, de forma conjunta para conocer las representaciones de Justicia Social de las personas.

Las aportaciones en este ámbito, como hemos visto, se han centrado en una o dos dimensiones por separado, sin unir las en la lucha por la Justicia Social. Incluso, aquellas aproximaciones que han indicado la necesidad de las tres dimensiones (Fraser, 2008) en esta lucha, han tendido a centrarse en diferentes aspectos, según la dimensión específica, ocupándose la Redistribución de los aspectos económicos, el Reconocimiento de los aspectos culturales y la Representación de los aspectos políticos. Nuestro aporte, además de integrar las tres dimensiones como herramientas ante las situaciones de desigualdad, las propone para la Educación y en todos los aspectos de la vida, de manera que defendemos que cualquier cuestión

(sea económica, cultural o política), puede afrontarse desde cualquiera de estas dimensiones, o las tres en su conjunto.

Esto nos hace pensar en las desigualdades a un nivel más global y poder tener una mejor comprensión de las mismas, ya que las enfrentamos en todos sus aspectos.

Además, bajo nuestro enfoque, no hablamos de Justicia Social en sentido abstracto, como se ha venido dando en numerosos discursos políticos o acciones educativas o de investigación, sino que lo concretamos en tres objetivos que deben desarrollarse para alcanzar la Justicia Social (*pleno desarrollo, bienestar y construcción de la autonomía*), entendiendo a esta como un medio, cuyo fin es lograr una *vida digna* para todas las personas, esto es, la dignidad humana (Jacott, et. al., 2016a; Jacott, et. al., 2016b; Maldonado, et. al., 2016)

Creemos firmemente que esta nueva visión puede aportar muchas ideas renovadas a la investigación y la práctica educativa; a las personas que ya venían trabajando en esta línea, puede ayudarles para concretar sus objetivos, y a las que oían el término Justicia Social pero no sabían a qué hacía referencia, para abrirles un campo de trabajo y estudio tremendamente relevante y en auge.

Dentro de nuestro enfoque, hemos decidido utilizar el término *representaciones* como ideas que tienen las personas acerca de la Justicia Social. Dichas representaciones las hemos conocido a través de las soluciones que planteaban niñas y niños a los dilemas de injusticia planteados.

Esta definición de representaciones, ha tratado de superar la dicotomía individual-social, intentando que se piense en estas como un proceso dinámico, que puede estudiarse desde la psicología del desarrollo y la psicología social de manera colaborativa, sin determinar a priori si estas representaciones son compartidas a nivel social, o están en un nivel indi-

vidual. Dicha definición nos ha servido para conocer sus ideas, contrastándolas por ciudad, género, curso y tipo de centro escolar.

Del mismo modo que hemos indicado que la Justicia Social no puede ser un concepto cerrado, sino dinámico, adaptándose a cada situación histórica y social específica de injusticia, consideramos que tampoco pueden serlo las representaciones de las y los estudiantes, la manera de responder ante las desigualdades. Así, pensamos que no podemos establecer las representaciones como respuestas, bajo un concepto previo cerrado que las determine.

En este sentido, al observar tendencias de categorías de respuesta de las y los estudiantes, fundamentalmente en la entrevista, podríamos hablar de representaciones más globales, aunque también creemos que estas representaciones guardarían cierta relación con las teorías implícitas, dado que tienen una función de adaptación al contexto, al resolver el problema de desigualdad planteado.

No obstante, señalamos que no todas estas representaciones son iguales, ya que algunas pueden ser ideas exclusivas de uno o varios estudiantes (por ejemplo, aquellas que están en categorías de menor porcentaje, o aquellas explicaciones o argumentos únicos de un/a estudiante), mientras que otras pueden ser más generales.

Seguidamente, hemos elaborado dos instrumentos propios para conocer estas representaciones en niños y niñas de Educación Primaria.

Nos parece un gran aporte, dado que como hemos comprobado en la revisión bibliográfica, no existen hasta el momento instrumentos específicos que permitan dar cuenta de diversas situaciones de desigualdad e injusticia, tanto en el ámbito educativo como en aspectos sociales, políticos y económicos, y menos aún, para conocer las ideas en la infancia sobre estas situaciones.

Nuestros dilemas hablan de situaciones de injusticia en las escuelas, de gran actualidad, como son la Redistribución desigual de recursos (ante actividades de excursión, becas escolares, o estudiantes con necesidades y profesorado de apoyo), el Reconocimiento de situaciones injustas (como el acoso escolar), o aquellos problemas con los mecanismos de Representación en las escuelas (elección de delegados/as, estudiantes que no participan en actividades comunes, etc.), pero también, nos muestran situaciones de injusticia en otros aspectos diferentes al educativo, como aquellos sociales (desigualdad entre hombres y mujeres, diversidad familiar, idioma e identidad cultural o acceso a las tecnologías de la información y la comunicación), políticos (elecciones generales, sistemas de gobierno y elección de representantes o legislación) o económicos (pobreza, trabajo infantil o tipos de contratos laborales).

De esta manera, nos acercamos a las ideas de niños y niñas sobre la Justicia Social, no centrándonos meramente en cuestiones educativas, lo que nos resulta muy interesante, para ampliar el conocimiento de estas ideas a todo tipo de temáticas en las que pueden darse situaciones de injusticia y por tanto, pueden trabajarse desde nuestro enfoque de la Justicia Social.

Por ejemplo, ya Mikula (1998) veía fundamental la necesidad de unir las investigaciones sobre familia con las investigaciones sobre la justicia, a través de las concepciones de niños y niñas sobre familia y el reparto de tareas entre padres y madres.

Asimismo, hemos tratado de plantear dilemas, que resultaran próximos a la realidad de niños y niñas, intentando recrear situaciones cotidianas para ellos/as, atendiendo a la relevancia que han dado algunos autores a contextualizar los ejemplos que se utilizan en las investigaciones con niños/as o adolescentes (Barreiro, 2013a, Barreiro y Castorina, 2012).

Por tanto, tal y como creíamos al inicio de esta tesis, afirmamos que la Justicia Social se puede evaluar, a través de las representaciones de esta en las personas (Jacott et al., 2012) mediante sus tres dimensiones constituyentes (Redistribución, Reconocimiento y Representa-

ción), y los dos instrumentos aquí utilizados, suponen instrumentos útiles para ello, al tiempo que dan cuenta de la idea de las representaciones de la Justicia Social como un continuo al estilo de Bonnycastle (2011), que iría desde representaciones muy relacionadas con la Justicia Social, hasta otras que poco tienen que ver, o que incluso derivan en una comprensión o aceptación de la desigualdad o injusticia.

Los cuestionarios por un lado, nos han facilitado el acceso a una gran muestra de la población de estudiantes de 4º y 6º curso de Educación Primaria, de la Comunidad de Madrid y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y los resultados obtenidos nos permiten conocer la realidad de las escuelas en ambas ciudades y sus posibles comparaciones.

Por otro lado, tras estas comparaciones generales, por género, curso o ciudad principalmente, las entrevistas nos han resultado muy adecuadas para profundizar en el razonamiento de niñas y niños acerca de las situaciones de desigualdad e injusticia, planteadas. Es importante conocer qué ideas tienen sobre estas situaciones, pero es más importante si cabe adentrarse en el pensamiento de las y los niños, averiguando las ideas y sentimientos profundos que les llevan a tener unas u otras opiniones.

Para educar, no basta únicamente con saber qué piensan las y los estudiantes, sino sobre todo, cómo piensan y porqué, en el sentido de entender sus procesos de razonamiento y argumentación. En esta línea, las entrevistas fueron muy oportunas, dado que aparte de suscitar un interés mayor en niñas y niños (en general, se encontraban con mucha motivación por realizar la entrevista), también daban lugar a una gran participación de ellas/os en el transcurso de las mismas, implicándose en las situaciones planteadas, y en muchas ocasiones, como hemos visto, relacionándolas con situaciones personales propias, o de personas cercanas. Esto nos parece muy positivo, ya que a través de este tipo de situaciones hipotéticas, que las y los niños veían como reales, podemos acceder a las situaciones reales que ellas/os están viviendo

desde sus contextos particulares, e incluso, hacer que surjan soluciones para problemas de injusticia que puedan sufrir.

Además, no sólo puede ayudarles a que cuenten sus situaciones de injusticia presentes, sino también a que detecten dichas situaciones en el futuro, a lo largo de su desarrollo, y puedan tener estrategias de afrontamiento o búsqueda de soluciones, ante estas, haciendo de niñas y niños, positivos agentes de cambio (Lee, 2009).

Nos resulta muy ventajoso el acercamiento a las representaciones de Justicia Social en estudiantes de Educación Primaria desde técnicas cuantitativas y cualitativas, como las desarrolladas en la tesis, y estamos interesados en estos momentos en estudiar las relaciones entre ambos instrumentos a través de las representaciones de niños y niñas, viendo si aquellos/as que contestaron al cuestionario y a la entrevista, mantienen sus respuestas, o varían en función del instrumento aplicado (los cuestionarios eran anónimos, pero la entrevistadora anotó aquellos estudiantes que respondieron a entrevista y cuestionario), al tiempo que deseamos profundizar en los otros dilemas de la entrevista, no desarrollados en la tesis, que reflejan otras situaciones de desigualdad.

6.2. Limitaciones de la investigación

Como toda investigación, esta también tiene sus limitaciones, que vienen dadas principalmente por cuestiones técnicas de organización del tiempo y del espacio de trabajo. La estancia de la doctoranda en Buenos Aires ha permitido que se pudieran conocer las representaciones de estudiantes de esa ciudad, adentrándose en sus contextos específicos, y consiguiendo realizar comparaciones con las representaciones de estudiantes de Madrid.

Sin embargo, dada la extensión del trabajo, no se ha podido ahondar en cada centro escolar con su cultura particular. Hemos averiguado las ideas de niñas y niños, pero no nos hemos acercado a las opiniones del profesorado, equipo directivo, familiares, o cualquier otra

persona implicada en cada escuela, siendo conscientes de la importancia de atender a todas las personas relacionadas con el centro educativo, viendo este como una comunidad de aprendizaje en el que todas ellas tengan un sentido de pertenencia con este, y las y los estudiantes, construyan sus identidades (Dussell, 2004).

Del mismo modo, tampoco hemos indagado en los planes curriculares de cada centro, las prácticas educativas o las estrategias que se desarrollan o no en cada escuela, ante situaciones de desigualdad. Estas cuestiones, sólo las hemos conocido a través de los ojos de los y las niñas, que por otra parte, eran nuestro foco de interés principal.

Por tanto, no podemos concluir en términos absolutos, que la diversidad de opiniones se deba a una ciudad, edad o género concreto, sino que pueden estar subyaciendo cuestiones de fondo como las prácticas educativas, que no estemos contemplando. En este sentido, no hemos observado dichas prácticas educativas, para averiguar si en ocasiones tiende a darse un trato preferencial hacia las niñas, tal y como sugieren Grayman y Godfrey (2013) al hilo de los resultados de su estudio que señalaron una menor percepción de las desigualdades de oportunidades educativas en las escuelas por parte de las adolescentes.

Sería importante al mismo tiempo, revisar estas prácticas educativas desde donde se trabaja la Justicia Social en ambas ciudades, dado que como se ha indicado, aunque en ambos países se sitúan con puntuaciones más altas aquellas situaciones de Reconocimiento, mientras que en Buenos Aires la dimensión con puntuaciones más bajas corresponde a la Representación, en Madrid pertenece a la Redistribución.

Habría que tener en cuenta estas prácticas para redactar situaciones de Justicia Social, pensando en contextos cercanos adaptados a cada ciudad. Es posible que los y las estudiantes argentinas vivan otras realidades, tanto en el entorno educativo, como fuera de este, distintas

a las reflejadas en los dilemas planteados, a pesar de las adaptaciones que se realizaron en estos.

En este sentido, no hemos profundizado en la cuestión de la pobreza, especialmente en el contexto argentino, lo que también podría estar influyendo en las representaciones de niñas y niños. Quizá sería relevante poder comparar la situación de cada centro escolar, viendo si hay diferencias en las concepciones de las y los estudiantes, en función de su situación económica. Por ejemplo, como ya mostramos, Leibovich de Figueroa et. al. (2007) descubrieron que en la concepción de la familia en contextos de pobreza específicos del conurbano bonaerense, niños y niñas destacaban en mayor medida el rol femenino de las cuestiones domésticas y explicitaban en mucha menor cantidad respuestas referidas al afecto. En nuestro estudio, no hemos hecho distinción de las escuelas en función de la situación económica.

En cuanto a las comparaciones por edad, aunque son muy oportunas, sólo se han limitado a un rango de entre 9 a 12 años aproximadamente, y no hemos realizado comparaciones con adolescentes, adultos, o niños/as más pequeños/as. Los instrumentos se elaboraron para esta muestra específica de edad, y pensamos que en edades menores o mayores podrían no resultar adecuados.

Por último, dado que nuestro marco se ha centrado concretamente en conocer las *representaciones* de niñas y niños, como ideas de solución ante situaciones específicas de injusticia, para poder contrastar por género, curso y ciudad entre otras variables, no hemos estudiado en profundidad el origen y la evolución de estas representaciones. Al no penetrar en las prácticas educativas ni en las culturas particulares de cada centro, desconocemos si estas representaciones se desarrollan de manera individual y posteriormente se debaten en grupo, o si ya se originan desde el grupo.

Conjuntamente, no hemos continuado la investigación viendo si estas representaciones que relatan tienen consecuencias en su vida diaria en las escuelas, de forma que lo que piensan, determine sus actuaciones ante situaciones de desigualdad en las escuelas o de injusticias sociales. Según nuestra perspectiva, lo que las personas piensan, determina cómo actúan, y con esta idea, surgió nuestra investigación para conocer las representaciones, pero no hemos comprobado empíricamente hasta qué punto las conductas de niñas y niños están influenciadas por sus propios pensamientos.

6.3. Líneas de trabajo futuro

Con la mirada puesta en las limitaciones de esta investigación que acabamos de describir, se nos ocurren varias líneas de trabajo que puedan suplir estas carencias y desarrollen a su vez nuevas vías de estudio.

En primer lugar, hablaremos de líneas de investigación futuras, y posteriormente, comentaremos líneas de trabajo práctico en las escuelas. Para finalizar, destacaremos varias indicaciones imprescindibles tanto en la investigación como en la práctica, para una educación promotora de la Justicia Social.

En cuanto a las investigaciones futuras, pensamos que resulta de gran relevancia poder indagar en la realidad de cada escuela, basándose en su proyecto de centro, sus estrategias de respuesta ante las desigualdades o sus prácticas pedagógicas, conociendo si tal y como pensamos, existe influencia de las representaciones de niñas y niños, en sus conductas y de las realidades de las escuelas en dichas representaciones y conductas.

Como prácticas pedagógicas, nos parece importante no sólo realizar entrevistas al profesorado, equipo directivo, etc., sino poder llevar a cabo estudios etnográficos completos, en los que los investigadores podamos estar presentes en el transcurso de las clases y actividades diarias en las escuelas. Todo ello, siempre contando con las opiniones y representaciones de

la comunidad educativa al completo, e intentando determinar si de alguna forma, estas diferentes realidades en cada centro, influyen en las representaciones.

Además, queremos contrastar los resultados de esta tesis con los resultados de la tesis de Sainz (2017) de nuestro mismo grupo de investigación, para poder dar cuenta de las representaciones de la Justicia Social en un amplio rango de edad, desde los y las estudiantes de Educación Primaria, hasta el profesorado. Esta comparación creemos que será muy positiva, dado que ambas investigaciones parten del mismo instrumento de análisis (cuestionario) y los 12 dilemas que conforman el cuestionario de estudiantes de 4º de Educación Primaria de la presente tesis, se usan también para todos los rangos de edad, incluido profesorado. Así, podremos definir una línea evolutiva de las representaciones de Justicia Social, que nos revele un gran conocimiento del desarrollo de estas y acercarnos a otras investigaciones, como estudios longitudinales que den cuenta de este desarrollo.

Tanto el conocimiento de las prácticas educativas de cada centro, como la comparación con los argumentos de las y los estudiantes de Educación Secundaria y profesorado, nos ayudarán a clarificar el origen y evolución individual o social, de nuestras representaciones estudiadas. Por ejemplo, podremos ver si estas ideas que muestran, se han debatido previamente en clase o en las familias de las y los estudiantes, o por el contrario, parecen particulares de cada estudiante.

En nuestro estudio, desde el término *representaciones*, hemos planteado a las y los estudiantes, situaciones de injusticia en las que tenían que indicar qué solución darían ante estas. En cambio, si queremos adentrarnos en el origen y desarrollo de dichas representaciones, sería muy interesante, hacer comparaciones de los resultados de este estudio, con otros estudios que investiguen ideas de niñas y niños sobre Justicia Social, sin concretar en nuestro uso del término representaciones.

De este modo, se podrían estudiar los posibles argumentos de justicia retributiva o utilitaria (Barreiro, 2013a) que ofrecen niñas y niños, analizar si hay algún tipo de argumento de creencia del mundo justo (Barreiro, 2013b), o conocer las justificaciones a los castigos (Barreiro, 2012) que señalan.

Atendiendo a estos posibles estudios, sería necesario mostrar a las y los estudiantes, decisiones tomadas ante situaciones de desigualdad, pidiéndoles su opinión al respecto (si les parece una decisión justa o no, y porqué), antes de preguntarles qué harían ellas/os ante una situación similar (como hemos hecho en la mayoría de dilemas), dado que de esta forma es como se ha venido trabajando en los estudios mencionados (Barreiro 2012, 2013a, 2013b).

Por ejemplo, en cuanto a la creencia del mundo justo, se podría analizar en nuestros sujetos, si hay algún tipo de argumento de esta creencia, especialmente cuando se trata de juzgar una solución ya dada, como la decisión de la tutora, de elegir a una compañera que obtiene buenas notas como delegada, rechazando a otra con peores calificaciones, o aquella en la que se decide que las/os estudiantes que no pueden pagar la excursión, se queden en clase.

Estos argumentos podrían examinarse también desde la óptica de las justificaciones que señalan para los castigos, comprobando si entienden el no permitir ser delegada a alguien, o quedarse sin ir a una excursión, como castigo, o como una acción normalizada dentro de la política educativa, que está justificada.

Con estas comparaciones, podríamos acercarnos a un enfoque constructivista (Castorina, 2013; Castorina y Barreiro, 2010) que relacionara la Teoría de las Representaciones Sociales con la Psicología del Desarrollo y superara la dicotomía individual-social, en el estudio de las representaciones.

En cuanto a las representaciones de la Justicia Social en el profesorado, estas ya han sido mostradas en diversos estudios de nuestro grupo de investigación, tanto de docentes en formación (Juanes, 2012; Juanes, 2013; Juanes, Jacott y Maldonado, 2017b; Sainz, Juanes y García-Vélez, 2013), como comparaciones con docentes en ejercicio (Sainz, Juanes, Seguro, Maldonado y Jacott, 2016).

Igualmente, hemos contrastado las representaciones de Justicia Social de docentes con las de estudiantes, de Educación Secundaria (Jacott, et. al., 2014; Sainz, Juanes, García, Agustín, Jacott y Maldonado, 2014; Sainz, Juanes, García-Vélez, Jacott y Maldonado, 2016; Sainz, Juanes, Jacott y Maldonado, 2015; Sainz, 2017) y estudiantes de 6º curso de Educación Primaria (Jacott et. al., 2014; Sainz et. al., 2014).

Sin embargo, no hemos comparado las representaciones de profesorado ni estudiantes de Educación Secundaria, con estudiantes de 4º curso de Educación Primaria, por lo que creemos que se hace necesario dicho análisis, utilizando los resultados obtenidos con la muestra de 4º curso de Educación Primaria, de la presente tesis.

Al mismo tiempo, estos contrastes entre docentes y estudiantes, se han realizado mediante el cuestionario elaborado para todos los grupos de edad, explicado en el capítulo 4, pero no se han hecho comparaciones a través de técnicas cualitativas.

En este sentido, pensamos que sería muy conveniente utilizar la entrevista elaborada para la presente tesis y expuesta en el capítulo 5, con las adaptaciones oportunas, para estudiantes de Educación Secundaria y profesorado, de manera que en un futuro, puedan confrontarse las representaciones de estudiantes de Educación Primaria, Secundaria y profesorado, a través de la entrevista.

También nos resulta interesante la idea de poder cotejar los resultados en las representaciones de estudiantes de Educación Primaria, Secundaria y profesorado, en ambos instrumentos de evaluación (cuestionario y entrevista).

En esta línea, hemos mostrado comparaciones entre ambos instrumentos con las respuestas de los y las estudiantes de Madrid de la presente tesis en diversos congresos (Juanes, Maldonado y Jacott, 2015; Juanes, Sainz, García-Vélez, Maldonado y Jacott, 2016; Juanes, Sainz, Maldonado y Jacott, 2015).

En cambio, aunque se estudiaron las respuestas de las y los estudiantes tanto en el cuestionario como en la entrevista, estas comparaciones se realizaron aplicando técnicas únicamente cuantitativas.

Por tanto, nos parece crucial que estas comparaciones de los resultados en el cuestionario y en la entrevista, se realicen, analizando los resultados de la entrevista con técnicas también cualitativas, como hemos realizado para el Estudio 2 desarrollado en el capítulo 5, con diferentes focos temáticos para cada dilema y varias categorías de respuesta en cada foco, pudiendo contrastar las respuestas de las y los estudiantes en los seis dilemas que componen la entrevista (y no sólo en los tres analizados).

Con relación a las líneas de trabajo práctico en las escuelas, se abren varias vías, que deben estar siempre interrelacionadas con las diferentes investigaciones que se realicen en este ámbito.

Así, desde nuestra perspectiva, comprobamos cómo la Justicia Social en la Educación y por ende, la Educación en sí misma, deben ser siempre *proyectos dinámicos*, no quedándose estancados en planes curriculares que hayan resultado útiles en su momento, dado que las situaciones de desigualdad pueden ser cambiantes y además, las representaciones de niñas y niños parecen tender a evolucionar con el tiempo. Por tanto, la Justicia Social en la Educa-

ción y la Educación en Justicia Social, debe atender a la realidad de cada estudiante, y aunque esto parece obvio, debe realizarse desde un planteamiento sólido; escuchando la voz de aquellos que se encuentren en situaciones de injusticia; y desde una reorganización de las bases de cada centro escolar, de la que toda la comunidad educativa, forme parte activa en el proceso.

Dicha reorganización tiene que darse a partir del debate público y abierto sobre el proceso de toma de decisiones en la escuela (García-Pérez y Montero, 2014), lo que Young (1990) nos señalaba como *repolitizar la vida social*.

Sugerimos que estos resultados, al igual que otros hallazgos en este campo, puedan mostrarse a la comunidad educativa, puesto que vemos crucial la relación entre la investigación educativa, la práctica docente y las políticas educativas. Así, las pedagogías aplicadas en el aula, pueden estar basadas en investigaciones certeras y expertas sobre pedagogías para el desarrollo humano y la formación de una ciudadanía democrática (Boni et. al., 2010), al tiempo que las investigaciones deben partir de las reivindicaciones de las y los estudiantes (Cumings, 2014; Mitra et al., 2014).

Dichas investigaciones han de tener en cuenta las dimensiones que nos señalaron Tikly y Barret (2011) de *inclusión* de todas las personas, *relevancia*, como aprendizaje significativo y contextualizado para las y los estudiantes, y *democracia*, como la plena participación de todos, a través de las cuales, podríamos medir el éxito educativo, entendido este como el desarrollo de capacidades de razonamiento crítico, orientado a la Justicia Social.

Por otro lado, advirtiendo el interés y motivación general de las y los estudiantes por formar parte de la investigación, señalándonos en muchas ocasiones, que no estaban acostumbrados a participar de forma que se les pidiera su opinión, podemos sugerir cierta relación con la participación general de estudiantes en las escuelas, tal y como ya demandaron algunos autores (Coiduras et. al., 2016; Ros, 2009), de forma que al igual que no parece que se les

suela pedir sus opiniones, puede que tampoco participen en las demás actividades en la escuela.

Para paliar esta posible escasa participación estudiantil, es necesario tanto desde la investigación, como desde la práctica, llevar a cabo políticas educativas que les hagan comprender a niñas y niños que sus actuaciones y tomas de decisiones también son políticas, y no únicamente políticas institucionales que no son cercanas a sus realidades, dando lugar a percepciones de la política como algo externo a ellas/os (Bruno y Barreiro 2014, 2015; Grayman y Godfrey, 2013).

Dentro de las diferentes vías para potenciar esta participación estudiantil, podemos hablar de la importancia de dar voz a las y los estudiantes en el proceso de toma de decisiones en las escuelas, lo que guarda gran concordancia con *la estructura del diseño curricular y las materias específicas relacionadas con la Justicia Social* que se imparten o no en las escuelas, *la formación del profesorado en Justicia Social, y políticas educativas acerca de la organización de las escuelas y las clases*. Seguidamente, desplegaremos cada uno de estos puntos, con el objetivo de indicar varias maneras de trabajo en la investigación y práctica educativa.

En cuanto a la *estructura del diseño curricular* de Buenos Aires y Madrid, consideramos que resultaría de gran relevancia que en ambos países se incluyera el desarrollo de conceptos como el de Justicia Social y la formación de una ciudadanía orientada a la Justicia Social, y no meramente responsable o participativa (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b), tanto de manera transversal, como concentrado en materias específicas.

Dentro de estas *materias específicas*, pensamos que debe investigarse concretamente la enseñanza de aquellas asignaturas cuya programación analizamos en el apartado 1.3.2., considerándolas como asignaturas fundamentales en la formación de una ciudadanía orienta-

da a la Justicia Social, teniendo en cuenta las capacidades de educación adecuada para la libertad, de Nussbaum (1997, 2010).

Sería muy positivo conocer cómo se está llevando a cabo en cada centro la impartición de las materias, sus contenidos curriculares, así como la obligatoriedad u opcionalidad de estas, según las leyes educativas. Hay que profundizar en el estudio de asignaturas como Filosofía, Historia, Educación Artística (Música, Plástica, Tecnología, etc.) y aquellas vinculadas a la formación ciudadana, como Educación para la Ciudadanía.

Por ejemplo, en cuanto a la opcionalidad de la Educación Artística en España, resulta crucial ver si se oferta esta materia en los centros, ya que como indicamos, la actual ley insta como opcional del centro la misma, tanto para primaria (LOMCE 126/2014, de 28 de febrero), como para secundaria (LOMCE 1105/2014, de 26 de diciembre), así como de qué manera se imparte en caso de hacerlo, y cómo se distribuyen sus contenidos, ya que es una materia que engloba varias disciplinas artísticas, anteriormente divididas en varias asignaturas (Plástica y Música, fundamentalmente).

Con relación a esto último, en Buenos Aires, aunque la materia Educación Artística es obligatoria tanto en primaria (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008) como en secundaria (Zysman y Paulozzo, 2008), se hace necesario también conocer cómo se distribuye el horario entre las cuatro materias dentro de esta: danza, teatro, educación plástica y música, y de quién depende dicha distribución (si la responsabilidad recae en las y los docentes, o hay una programación específica desarrollada en las normativas de los centros).

En cuanto a la formación en ciudadanía, consideramos que sería muy oportuno analizar las representaciones en Justicia Social de las y los estudiantes argentinos en la etapa secundaria, con el objetivo de averiguar si al haber tenido mayor enseñanza en materias rela-

cionadas con la formación en ciudadanía en dicha etapa, estas/os estudiantes, se aproximan notablemente a representaciones más elaboradas de la Justicia Social, en comparación con las y los estudiantes madrileños. Si esto no sucede, podríamos elaborar un conocimiento teórico más detallado alrededor de la formación de representaciones en Justicia Social, de tal manera que quizás para formar a ciudadanos/as orientados/as a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b), deba comenzarse desde la infancia, tal y como apuntamos.

A la luz de lo anterior, creemos que también tendría que analizarse la capacidad para una ciudadanía cosmopolita en la etapa primaria, del mismo modo que se ha realizado para la etapa secundaria y el profesorado (García-Vélez, 2016), con el fin de vincular esta capacidad, con la formación en ciudadanía, y a su vez, en Justicia Social.

Conjuntamente, resultaría muy interesante indagar las concepciones que tienen estudiantes, docentes y familiares sobre este tipo de materias, especialmente en aquellas que se ofertan de manera optativa, viendo si las y los estudiantes las eligen y si creen que son pertinentes o no, en la formación. Dentro de estas concepciones, podríamos aproximarnos a la visión de cada una de estas personas, acerca de la enseñanza, encaminada más a conceptos académicos y exigencias del mercado, o encaminada más a la formación de ciudadanos/as orientados/as a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b).

La investigación de estas materias, podría ayudar también a fomentar su impartición obligatoria en las escuelas, así como a adquirir una concepción global en la población de la importancia de la educación para la formación de una ciudadanía crítica.

En cuanto al profesorado y equipo directivo, estos no deben sólo conocer la opinión y representaciones de las y los estudiantes, para potenciar actividades de Justicia Social en consecuencia, sino también deben darles voz para que estos/as estudiantes propongan cambios en

las prácticas pedagógicas y proyectos de centro (García-Vallinas, 1997; Veleda et. al., 2011) adaptados a sus realidades, así como para que debatan a nivel conceptual y procedimental sobre la Justicia Social (Romero et. al., 2012).

Pensando en este objetivo, se hace necesaria *formación de las y los docentes en Justicia Social*, tanto con programas específicos como en el día a día en sus aulas, de manera que puedan conocer las herramientas que facilitan acercarse a las representaciones de sus estudiantes, así como los objetivos que deben fomentar su desarrollo en el alumnado (*pleno desarrollo, bienestar y construcción de la autonomía*), con el fin puesto en que niñas y niños puedan tener una vida digna.

Los ejemplos de situaciones de desigualdad aquí desarrollados con nuestros dilemas, pueden ayudar a las y los docentes a cómo plantear una situación de desigualdad para conocer la opinión del alumnado o lo que nos resulta más relevante aún, a cómo resolver una situación de injusticia que se de en la escuela.

De forma conjunta, pensamos que se deben fomentar situaciones en las que las y los estudiantes puedan desarrollar las dimensiones de Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación), como herramientas ante las situaciones injustas, haciendo especial hincapié en aquellas dimensiones que parecen costarles más, en función de la ciudad (Redistribución en Madrid y Representación en Buenos Aires), sin dejar de lado las otras dos dimensiones, y siempre bajo el pensamiento integrador de las tres, en la lucha por la Justicia Social.

Como ya indicaron Romero et. al. (2012), la Justicia Social debe ser contenido de enseñanza, por lo que desde el equipo, se plantea que la Justicia Social se puede trabajar desde diferentes materias, desde una o varias materias específicas, y también a nivel transversal,

aprovechando cualquier situación para generar conciencia crítica en el alumnado, siempre estando en continua formación y aprendizaje por parte de las y los profesores.

Lógicamente, esto no sólo depende del profesorado, puesto que todas las personas se desenvuelven en muchos más ámbitos en la vida, pero al ser la institución en donde pasan más tiempo niñas y niños, y en muchas ocasiones, la primera donde se forman, se hace crucial que las y los docentes potencien un conocimiento crítico en ellas/os y unas estrategias de afrontamiento ante problemas de injusticia, que les sirva de guía en el futuro.

Para ello, es decisivo que el profesorado tenga una orientación estructural (Chubbuck, 2010) frente a la individual, en la que las dificultades de aprendizaje del alumnado no se expliquen sólo por el déficit individual de cada estudiante, sino por la estructura (escuela o sociedad) que puede estar sustentando la desigualdad.

Igualmente, se debe procurar una enseñanza a las y los docentes, teniendo en cuenta las tres dimensiones de la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) y la visión de la ciudadanía orientada a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b), trabajando activamente con estudiantes, familias (Sánchez y Valdés, 2011) y comunidad, en contra de las situaciones de injusticia, lo que en muchas ocasiones, puede generar además mejoras en el rendimiento académico (Cochran-Smith et. al., 2010; Flecha et. al., 2009; Ros, 2009) y mayores indicadores de bienestar (Sarramona y Roca, 2002).

Al ser conscientes de que únicamente no basta con dichas estrategias de afrontamiento, también nos parece fundamental formar al profesorado en que enseñen a sus estudiantes las vías a las que pueden recurrir en casos de injusticia, como organizaciones, instituciones o comunidad educativa, puesto que no se puede animarles a que cuestionen la realidad social y manifiesten su malestar por las injusticias, sino se les da un soporte para que puedan hacerlo

libremente. Y es aquí, donde entran en juego las políticas educativas, a cuyos representantes también se les debe acercar el conocimiento de estos hallazgos.

Aunque se forme al profesorado y estos a su vez, fomenten el desarrollo de herramientas para la Justicia Social en sus estudiantes, no pueden ir mucho más allá, sino existen *políticas educativas* que lo sustenten.

Estas políticas irían desde los niveles más básicos de interacción en el aula hasta cuestiones globales, y estarían relacionadas con la necesidad de democratizar las instituciones, que señaló Young (1990) y con los tres valores en educación que postularon Brighouse y Unterhalter (2010) como telón de fondo: *instrumental* (más ubicado hacia el mercado de trabajo), *intrínseco* (unido al bienestar y autonomía del alumnado) y *posicional* (en comparación con los otros, haciendo visibles injusticias que se han mantenido invisibles como discriminaciones por género, y corrigiendo las injusticias pasadas).

En el aula, se hace necesaria una ratio de estudiantes menor que la que se está dando, que pueda permitir métodos de trabajo ligados al desarrollo del conocimiento crítico y la expresión libre de niñas y niños, como el trabajo cooperativo, los debates, las excursiones (Behrendt y Franklin, 2014; Melcón, 1991; Michie, 1998), las asambleas (Cela, 2000), el trabajo por zonas o por proyectos (García-Pérez y Montero, 2014; Kalatskayaa y Drozdikova-Zaripova, 2016) la lluvia de ideas, etc.

Unido a esto, consideramos que en las escuelas debe haber una mayor vinculación con las y los estudiantes, de forma que en las jornadas escolares, se procure que niños y niñas tengan un espacio y tiempo para debatir, construir y participar en actividades conjuntas, no ligadas a conocimientos puramente académicos.

También, una ampliación de materiales que faciliten la puesta en marcha de estos métodos de trabajo (mesas y sillas que permitan el movimiento para trabajar en equipo, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, fondo de materiales compartido, etc.)

Como cuestiones globales, podemos referirnos a la necesidad de mayor profesorado de apoyo, que pueda abarcar la diversidad de las aulas, pero también a que se cree la concepción global de esta necesidad de enlazar la Justicia Social en la Educación, para que puedan promoverse distintas actuaciones políticas en esta línea, atendiendo al mismo tiempo al impacto que tienen los medios de comunicación en el desarrollo de las y los estudiantes.

Queremos destacar que nos resulta muy inspiradora la idea de Bull (2008), de la escuela pública para garantizar el desarrollo de niñas y niños como personas, de forma que si no lo hace, no podría justificar su obligatoriedad.

En este sentido, creemos revelador indagar en los posibles *bienes intrínsecos de la infancia* de los que nos hablaba Macleod (2010), desde una concepción integrada entre el Enfoque de las Capacidades y el Enfoque del capital humano, tal y como sugería Walker (2012).

Así pues, como hemos venido indicando a lo largo de la tesis, el avance debe darse hacia el rechazo de las políticas compensatorias, que no van al origen de las injusticias ni cuentan con la voz de los que las sufren.

Igualmente, hay que luchar contra aquellas políticas educativas que suponen un posicionamiento de la educación hacia la rentabilidad del mercado casi de manera exclusiva, como las que consideramos que están subyaciendo bajo algunas leyes educativas españolas, que hemos venido comentando (LOMCE 1105/2014 de 26 de diciembre, y LOMCE 126/2014 de 28 de diciembre, por la que se regula el curriculum educativo español).

En cuanto a Argentina, se hace necesario atender especialmente a la población del conurbano de Buenos Aires y a la cuestión de la pobreza. En el contexto educativo, es fundamental potenciar la escuela como espacio de construcción de identidades (Dussell, 2004) y sentido de pertenencia para las y los estudiantes, tratando la pobreza social de la que nos habló Redondo (1999), que refiere a la exclusión de la comunidad.

Como apunte final, consideramos oportuno, retomando los principios de Veleda et. al. (2011), señalar varias indicaciones imprescindibles tanto para la investigación, como para la práctica educativa que pretenda ser promotora de la Justicia Social:

- Entender a la educación como derecho humano (Resh y Sabbagh, 2016) para todas las personas, de modo que sea de carácter obligatorio y con políticas que surjan desde las demandas de aquellas personas en situaciones de desigualdad e injusticia, especialmente de las y los estudiantes (Cumings, 2014; Mitra et al., 2014), situando a estas en el centro del sistema educativo.
- Atender a las dimensiones de la Justicia Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) como posibles herramientas en la educación, para que las y los estudiantes se desarrollen plenamente (Nussbaum, 2000; Sen, 2010), obtengan bienestar (Prilleltensky, 2012, 2014) y construyan su autonomía (Robles, 2015), alcanzando una vida digna.
- Plantear la educación como formación del alumnado en capacidades de acción en libertad (Nussbaum, 2010; Sen, 2010).
- Tener siempre en cuenta el contexto (Barreiro, 2013a; Barreiro y Castorina, 2012) de manera que se definan las investigaciones y prácticas concretas en cada mo-

mento, aplicadas a cada situación específica, y dando un aprendizaje significativo (Tikly y Barret, 2011) para las y los estudiantes.

- Reflexionar constantemente acerca de las posibles dificultades a la Justicia Social en la educación, llevando estas cuestiones a los gobiernos de cada país, para que se cree la conciencia en las políticas educativas. El objetivo final de esta toma de conciencia es que se adquiera un conocimiento pleno de los efectos de las desigualdades sociales en las desigualdades escolares, con interacción entre todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa, y llevando a cabo programas acordes de lucha contra las injusticias y planes de formación docente ante las desigualdades escolares (Dussell, 2004).

Referencias

- Abric, J. C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representation. *Papers on Social Representations*, 2(2), 75-78.
- Agustín, S. (2014). Necesidades infantiles y adolescentes en familias homoparentales. Un análisis desde la perspectiva de los padres y madres (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Alarcón, G. y Guirao, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (4), 1-11.
- American Psychological Association (A.P.A.) (2004). *Resolution on Sexual Orientation, Parents and Children*. Honolulu. Recuperado de: <http://www.apa.org/about/policy/parenting.aspx>
- Andrade, C. y Mikula, G. (2014). Work-family conflict and perceived justice as mediators of outcomes of women's multiple workload. *Marriage y Family Review*, 50, 285-306.
- Andreouli, E. y Chryssochoou, X. (2015). Social representations of national identity in culturally diverse societies. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *Handbook of social representations* (pp.309-322). Cambridge: Cambridge University Press.
- Appelbaum, L. (2002) Who Deserves Help? Students' Opinions About the Deservingness of Different Groups Living in Germany to Receive Aid, *Social Justice Research*, 15 (3), 201-225.

Appiah, K.A. (2005). *The ethics of identity*. Princeton: Princeton University Press.

Arbea, L. y Tamarit, J. (2003): De la capacitación a la autorrealización: Hacia una nueva conciencia profesional. *Actas Congreso Educación CREENA*. Pamplona: CREENA, 1-16. Recuperado de:

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/unidad_4/material_m4/De_Capacitacion_a_autorrealizacion.pdf

Arruda, A. (2015). Image, social imaginary and social representations. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *Handbook of social representations* (pp.128-142). Cambridge: Cambridge University Press.

Arruda, A., y de Alba, M. (Eds.) (2007). *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*. Barcelona: UAM-Anthropos.

Astuti, R., y Harris, P. L. (2008). Understanding mortality and the life of the ancestors in rural Madagascar. *Cognitive Science*, 32, 713-740. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/03640210802066907/full>

Ayers, W., Quinn, T. y Stovall, D. (Eds.) (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. Nueva York: Routledge.

Balliet, D., Mulder, L. B., y Van Lange, P. A. M. (2011). Reward, punishment and cooperation: A meta- analysis. *Psychological Bulletin*, 137, 594–614.

Barreiro, A. (2008) El desarrollo de la creencia en un mundo justo: relaciones entre la construcción individual del conocimiento y los saberes producidos colectivamente. *Estudios de Psicología*, 29 (3), 289-299. doi: 10.1174/021093908786145403.

Barreiro, A. (2012) El desarrollo de las justificaciones del castigo: ¿conceptualización individual o apropiación de conocimientos colectivos?, *Estudios de Psicología*, 33 (1), 67-77, doi: 10.1174/021093912799803845.

Barreiro, A. (2013a). The Ontogenesis of Social Representation of Justice: Personal Conceptualization and Social Constraints. *Papers on Social Representations*, 22, 10.1-10.27.

Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Alicia_Barreiro/publication/274456416_The_Ontogenesis_of_Social_Representation_of_Justice_Personal_Conceptualization_and_Social_Constraints/links/5749b5b808ae5bf2e63f174f.pdf

Barreiro, A. (2013b). The Appropriation Process of the Belief in a Just World. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47 (4), 431-449. doi: 10.1007/s12124-013-9246-y.

Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Alicia_Barreiro/publication/256469824_The_Appropriation_Process_of_the_Belief_in_a_Just_World/links/5749b57008ae2e0dd3018354.pdf

Barreiro, A., Gaudio, G., Mayor, J., Santellan-Fernández, R., Sarti D. y Sarti, M. (2014) Justice as social representation: diffusion and differential positioning. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 29 (2), 319-345. doi: 10.1080/02134748.2014.918821

Barreiro, A., Wainryb, C. y Carretero. (2016). M. Narratives about the past and cognitive polyphasia: Remembering the Argentine conquest of the desert. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 22(1), 44-51. doi: 10.1037/pac0000150

Barreiro, A. y Castorina, J. A. (2012). La investigación psicológica del desarrollo de la justicia: ¿racionalidad inmanente o polifasia cognitiva? *Nuances: estudos sobre Educação*, 23 (24), 35-54. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v23i24.1890>

Barreiro, A. y Castorina, J. A. (2015). La creencia en un mundo justo como trasfondo ideológico de la representación social de la justicia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 331-345. doi:10.15446/rcp.v24n2.44294.

Barreiro, A. y Castorina, J.A. (2016). Nothingness as the dark side of social representations. En J. Bangs y D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Nothingness* (pp.69-88). New Jersey: Transaction publishers.

Barreiro, A. y Zubieta, E. (2011). Parsimonia cognitiva y legitimación de las injusticias sociales: la creencia en el mundo justo y el fatalismo latinoamericano. *Anuario de Investigaciones de Facultad de Psicología UBA*, 18, 219-226.

Barret, A. M. (2009). The Education Millennium Development Goal Beyond 2015: Prospects for Quality and Learners. EdQual Bristol. Working Paper Quality 06. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/237703102_The_Education_Millennium_Development_Goal_Beyond_2015_Prospects_for_Quality_and_Learners

Basterra, M. (2006). *El derecho fundamental de acceso a la información pública*. Buenos Aires: Lexis Nexis.

Bauer, M. W. y Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 29(2), 163-186.

Bauer, M. W. y Gaskell, G. (2008). Social representations theory: a progressive research programme for social psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 335-354.

Beauchamp, T. (2001). *Philosophical Ethics: An Introduction to Moral Philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company.

Behrendt, M. y Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9, 235-245.

Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. En M. Adams, L. A. Bell y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). Nueva York: Routledge.

Ben Hagai, E. y Crosby, F. J. (2016). Between Relative Deprivation and Entitlement: An Historical Analysis of the Battle for Same-Sex Marriage in the United States. En C. Sabbagh y M. Schmitt (Eds.), *Handbook of Social Justice Theory and Research*, (pp. 477-491) Nueva York: Springer.

Bogotch, I. y Shields, C.M. (Eds.) (2014). *International Handbook of Educational Leadership and Social In(Justice)*. Nueva York: Springer.

Boni, A., Lozano, J. y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de las capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 123-131. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1287011176.pdf

Bonnycastle, C. (2011). Social Justice along a Continuum: A Relational Illustrative Model. *Social Service Review*, 85 (2), 267-295.

Bonvillani, A., Itatí Palermo, A., Vázquez, M. y Vommaro, P.A. (2010). Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los periodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en Argentina. En S.V. Alvarado y P.A. Vommaro (Comp.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)* (pp. 21-54). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bottia, M. C., Giersch, J., Mickelson, R.A., Stearns, E. y Moller, S. (2016). Distributive Justice Antecedents of Race and Gender Disparities in First-Year College Performance. *Social Justice Research*, 29 (1), 35-72. doi: 10.1007/s11211-015-0242-x

Boyles, S., Carusi, T. y Attick, D. (2009). Historical and Critical Interpretations of Social Justice. En W. Ayers, T. Quinn, y D. Stovall (Eds.), *Handbook of Social Justice in Education* (pp.30-42). Nueva York: Routledge.

Brachhi, C. y PauloZZo, M. (2010). *Diseño curricular para la Educación Secundaria. Marco General para el Ciclo Superior*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

Braun, Y, y Clarke, Y (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Brighouse, H. y Unterhalter, E. (2010). Education for primary goods or for capabilities? En H. Brighouse e I. Robeyns (Eds.). *Measuring justice. Primary goods and capabilities* (pp 193-213).Cambridge: Cambridge University Press.

Britton, J. H. y Britton, J. O. (1971). Children's Perceptions of Their Parents: A Comparison of Finnish and American Children. *Journal of Marriage and Family*, 33(1), 214-218. doi:10.2307/350168

Brooks, T. (2012). *Punishment*. Nueva York: Routledge.

Bruno, D. y Barreiro, A. (2014). La política como representación social. *Psicología Política*, 48, 69-80, doi: 10.5231/psy.writ.2015.1506

Bruno, D. y Barreiro, A. (2015). La representación social de la democracia de adolescentes argentinos. *Estudios de Psicología*, 8 (3), 33-40.

Bull, B. L. (2008). *Social justice in education. An introduction*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Callan, M. J., Harvey, A. J., Dawtry, R. J., y Sutton, R. M. (2013). Through the looking glass: Focusing on long-term goals increases immanent justice reasoning. *British Journal of Social Psychology*, 52, 377-385.

Callinicos, A. (2002). *Contra la tercera vía: una crítica anticapitalista*. Barcelona: Crítica.

Cammarota, J. y Romero, A. F. (2009). The Social Justice Education Project. A Critically Compassionate Intellectualism for Chicana/o Students. En W. Ayers, T. Quinn, y D. Stovall (Eds.), *Handbook of Social Justice in Education* (pp. 465-474). Nueva York: Routledge.

Campos, M. L. (2015). Las representaciones sociales y la reconstrucción de las prácticas educativas, un acercamiento a los sujetos. En A. Méndez (Coord.), *Representaciones sociales en ámbitos educativos* (pp. 188-219). México: Red Durando de Investigadores Educativos.

Cantarero-Prieto, D. y Moreno-Mencía, P. (2010). Dependencia y empleo: un análisis empírico con la encuesta de discapacidades y atención a la dependencia (edad) 2008. FUN-CAS-578/2010. Documento de trabajo. Recuperado de:

<http://www.funcas.es/publicaciones/Sumario.aspx?IdRef=7-05578>

Casal, P. (2000). Ideas para una teoría de la justicia universal con una intención cosmopolita. *Isegoría*, 22, 153-164.

Recuperado de: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/526/526>

Cashmore, J. y Parkinson, P. (2008). Children's and parents' perceptions on children's participation in decision making after parental separation and divorce. *Family Court Review*, 46 (1), 91-104. doi:10.1111/j.1744-1617.2007.00185.x

Castillo, J. C. (2011). Legitimacy of Inequality in a Highly Unequal Context: Evidence from the Chilean Case, *Social Justice Research*, 24 (4), 314–340. doi: 10.1007/s11211-011-0144-5

Castillo, J.C. (2012), La legitimidad de las desigualdades salariales. Una aproximación multidimensional, *Revista Internacional de Sociología* [online], 70 (3), 533-560 manuscrito aceptado. doi: 10.3989/ris.2010.11.22 Recuperado de: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/476>

Castoriadis, C. (1975). *The imaginary institution of society*. Cambridge: Polity Press.

Castorina, J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista, En Castorina, J. A. (Coord.), *Construcción Conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp.19-44). Buenos Aires. Miño y Dávila.

Castorina, J. A. (2010). The ontogenesis of social representations: a dialectic perspective. *Papers on Social Representations*, 19, 18.1-18.19.

Castorina, J. A. (2013). La psicología del desarrollo y la Teoría de las representaciones sociales. La defensa de una relación de compatibilidad. *Revista Electrónica de Psicología y Epistemología Genéticas*, 5, 112-135.

Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de Psicología*, 86, 7-25.

Castorina, J. A. y Barreiro, A. V. (2010). El proceso de individuación de las representaciones sociales: historia y reformulación de un problema. *Revista Interdisciplinaria*, 27 (1), 63-75.

Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9 (9), 15-40.

Castorina, J.A., Barreiro, A. y Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidades*, 30 (1), 201-222.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En J.A. Castorina (Comp.), *Las Representaciones Sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp.9-27). Barcelona: Gedisa.

Ceballos-Fernández, M. (2012). Ser madres y padres en familias homoparentales: Análisis del discurso de sus percepciones sobre la educación de sus hijos e hijas, *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27. Recuperado de:

<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18637/1/246-1076-1-PB.pdf>

Cela, J. (2000). La participación de los alumnos y de las alumnas en primaria en la gestión de la escuela. En S. Antúnez, M. C. Boqué, G. Casamayor, J. Cela, A. Díez de Ulzurrun, P. Fajardo, J. Funes, T. Garrell, J. Mainer, J. Martí, M. Massaguer, A. C. Moreu, F. Notó, P. Perales, A. Rigol y P. Tudela (Eds.), *Disciplina y convivencia en la institución escolar* (pp.71-74). Barcelona: Grao.

Cheresky, I. (2004). De la crisis de representación al liderazgo presidencialista. Alcances y límites de la salida electoral de 2003. En I. Cheresky, e I. Pousadela (Eds.), *El Voto liberado* (pp. 35-66). Buenos Aires: Biblos.

Choma, B., Hafer, C. L., Crosby, F. J., y Foster, M. D. (2012). Perceptions of personal sex discrimination: The role of belief in a just world and situational ambiguity. *Journal of Social Psychology*, 152, 568–585.

Chryssides, L., Dashtipour, R., Keshet, S., Righi, C., Sammut, G. y Sartawi, M. (2009). Commentary. We don't share! The social representation approach, enactivism and the fundamental incompatibilities between the two. *Culture and Psychology*, 15(1), 83-95.

Chubbuck, S. M. (2010). Individual and Structural Orientations in Socially Just Teaching: Conceptualization, Implementation, and Collaborative Effort, *Journal of Teacher Education* 61 (3), 197-210.

Clark, M. S. y Mills, J. (1993). The Difference between Communal and Exchange Relationships: What it is and is Not. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19 (6) 684-691

Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.

Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. En M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins y A. Lieberman (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp.445-467). doi: 10.1007/978-90-481-2660-6_27

Cochran-Smith, M., Gleeson, A.M., Mitchell, K. (2010). Teacher Education for Social Justice: What's Pupil Learning Got to Do With It? *Berkeley Review of Education*, 1(1), 35-61.

Coiduras, J. L., Balsells, M. A., Alsinet, C., Urrea, A., Guadix, I. y Belmonte, O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), 437-456. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46353

Cole, M. (Ed.). (2000). *Education, equality and human rights: Issues of gender, race, sexuality, special needs and social class*. Londres: Routledge/Falmer Press.

Collins, H. (1991). *Fighting words: Black women and the search for justice*. Nueva York: Routledge.

Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo.

Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989). Nueva York: Asamblea General de Naciones Unidas.

Cummins, J. y Swain, M. (2014). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. Nueva York: Routledge.

Cummings, K. (2014). How Listening to Student Voices Informs and Strengthens Social Justice Research and Practice. *Educational Administration Quarterly*, 50 (3) 392-430. doi: 10.1177/0013161X13505288

Dalbert, C. (2001). *The justice motive as a personal resource: Dealing with challenges and critical life events*. Nueva York, NY: Springer Science+Business Media.

Dalbert, C. y Maes, J. (2002). Belief in a just world as a personal resource in school. En M. Ross y D. T. Miller (Eds.), *The justice motive in everyday life* (pp. 365-381). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Dar, Y. y Resh, N. (2001). Exploring the multifaceted structure of sense of deprivation. *European Journal of Social Psychology*, 31, 63-81.

Dar, Y., Erhard, R., y Resh, N. (1998). Perceiving social cleavages and inequalities: The case of Israeli adolescents. *Youth y Society*, 30, 32-58.

Denzin, N. K. (1978). *The research act*. Chicago: Aldine.

Derrida, J. (1992). *El otro cabo. La democracia, para otro día*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Detle-Hagenmeyer, D. y Reichle, B. Justice in the Couple and the Family. (2016) En C. Sabbagh, M. Schmitt (Eds.), *Handbook of Social Justice Theory and Research* (pp. 333-349). Nueva York: Springer.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño curricular para la Educación Primaria*. La Plata.

Dixon, J., y Wetherell, M. (2004). On discourse and dirty nappies. Gender, the division of household labour and the social psychology of distributive justice. *Theory and Psychology*, 14, 167–189. doi:10.1023/A:1021025528408

Doosje, B., Branscombe, N. R., Spears, R., y Manstead, A. S. R. (1998). Guilty by association: When one's group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 872–886.

Doyal, L. y Gough, I. (1991). *A theory of human need*. New York: Guilford Press.

Durkheim, E. (1924). *Sociology and philosophy*. New York: Free Press.

Durkheim, E. y Mauss, M. (1905). *Primitive classification*. Chicago: University of Chicago Press.

Dussell, I. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*, 1-22.

Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

Duveen (1997). Psychological development as a social process. En L. Smith, J. Dockerell y P. Tomlinson (Eds.), *Piaget, Vygotsky and beyond* (pp.52-69). Londres: Routledge.

Duveen (2001). Genesis and structure: Piaget and Moscovici. En F. Buschini y N. Kalampalikis (Eds.), *Penser la vie, le social, la nature: mélange en l'honneur de Serge Moscovici* (pp. 163-173). París: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Duveen, G y de la Rosa, A. M (1992). Social Representations and the Genesis of Social Knowledge, Ongoing Production on Social Representations. *Productions Vives sur les Representations Sociales*, 1 (2-3), 94-108, 1992.

Duveen, G. y Lloyd, B. (1990) (Eds.). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: University Press.

Dworkin, R. (1981). What Is Equality? Part 2: Equality of Resources. *Philosophy and Public Affairs* 10(4), 283-345.

Dworkin, R. (1990). *Foundations of Liberal Equality*. Salt Lake City: University of Utah Press.

Eisenberg, N. (2006). Prosocial Development. En W. Damon, R. M. Lerner y N. Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional, and Personality Development* (pp.646-718). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.

Emmerich, W. (1961). Family role concepts of children ages six to ten. *Child Development*, 32, 609-624.

Evans, E. M., y Lañe, J. D. (2011). Contradictory or complementary? Creationist and evolutionist explanations of the origin(s) of species. *Human Development*, 54(3), 144-159.

Faur, E. (2008). *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*. Buenos Aires: PNUD. Recuperado de:

http://www.ar.undp.org/content/dam/argentina/Publications/G%C3%A9nero/undp_ar%20Desafiosigualdaddegeneroweb.pdf

Feito, R. (2008). Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. *Andalucía Educativa*, 66. Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/0732b873-909c-462a-b46e-6492462a0020>

Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009) Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196. doi: 10.1174/113564009788345899

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.

Flick, U., Foster, J. y Caillaud, S. (2015) Researching social representations. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *Handbook of social representations* (pp.64-83). Cambridge: Cambridge University Press.

Flick, U., Garms-Homolová, V., Herrmann, W., Kuck, J., y Röhsch, G. (2012). I can't prescribe something just because someone asks for it: using mixed methods in the framework of triangulation. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 97-110.

Flick, U., y Röhsch, G. (2007). Idealization and neglect - health concepts of homeless adolescents. *Journal of Health Psychology*, 12(5), 737-750.

Floriana, L. y Black-Hawkinsb, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813-828.

Foster, J. L. H. (2007). *Journeys through mental illness: client's experiences and understandings of mental distress*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Fraser, N. (2008a). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.

Fraser, N. (2008b). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4 (6), 83-99.

Fraser, N. (2008c). Abnormal Justice. *Critical Inquiry*, 34, (3), 393-422. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/pdf/10.1086/589478.pdf>

Fraser, N. (2015) *Fortunas del feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate filosófico*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1986). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1992). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Fu, V.R., Goodwin, M.P., Sporakowki, M. J. y Hinkle, D. E. (1986), Children's Thinking about Family Characteristics and Parent Attributes. *Journal of Genetic Psychology*, 148 (2), 153-166.

Funder, K. (1996). *Remaking families: Adaptation of parents and children to divorce*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

Furnham, A. (2003). Belief in a just world: research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34, 795-817.

Gamoran, A. (1993). Is Ability Grouping equitable?. *Education Digest*, 58 (7), 44-47.

Gamoran, A. y Long, D. A. (2007). Equality of educational opportunity: A 40 year retrospective. En R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, y S. Helme (Eds.), *International studies in educational inequality, theory and policy* (pp. 23–47). Nueva York, NY: Springer.

García-Vallinas, E. (1997). La toma de decisiones en el aula de educación primaria y sus implicaciones para el profesor y para los alumnos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0).

Recuperado de: <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/17771?show=full>

García-Vélez, T. (2016). Representaciones de la Ciudadanía. Una visión cosmopolita. Estudio con estudiantes y profesores de Educación Secundaria. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

García-Pérez, D., y Montero, I. (2014). Organización y Fomento de la Participación del Alumnado en Educación Primaria. Un Estudio Cualitativo de Casos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 211-238. doi: 10.4471/remie.2014.11

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.

Gewirtz, S. y Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Gilby, R.L. y Pederson, D.R. (1982). The development of the child's concept of the family. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 14(2), 110-121.

Gil-Jaurena, I. (2012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, 358, 85-110. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-184

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Giné, S., Grau, V., Piñana, M. y Suñé, J. (2014). La responsabilidad en la participación: un valor cooperativo en la educación primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, 95-107.

Glaser, J. (2005). Intergroup Bias and Inequity: Legitimizing Beliefs and Policy Attitudes, *Social Justice Research*, 18(3). doi: 10.1007/s11211-005-6825-1

Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (21). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>

Gluz, N. (2013). Entre la universalización y la “particularización”: debates en torno a los nuevos modos de atención a la pobreza en la educación argentina. En J. Arzate, T. Maingon y N. Alvarado (Coords.), *Políticas sociales en Iberoamérica. Entre la precariedad social y el cambio político* (pp. 501-526). México: Versalita Producciones, S.A.

Gollwitzer, M., y van Prooijen, J. W. (2016). Psychology of justice. En C. Sabbagh y M. Schmitt (Eds.), *Handbook of Social Justice Theory and Research* (pp. 61–82). Nueva York: Springer.

Goodnow, J. J. (1998). Beyond the Overall Balance: The Significance of Particular Tasks and Procedures for Perceptions of Fairness in Distributions of Household Work. *Social Justice Research*, 11 (3), 359-376. doi: 10.1023/A:1023295018444

Goodnow, J. J. y Bowes, J. M. (1994). *Men, women, and household work*. Australia: Oxford University Press.

Goodrich, K. M., Kingsley, K. V., López Leiva, C. y Daugherty, D. (2016). The Lived Experiences of LGBTQIAA Advocates in Education, *The Teacher Educator* 51(3).

Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 100, 177-202. Recuperado de:

<http://www.otrodesarrollo.com/desarrollohumano/GoughEnfoqueCapacidadesNusbaum.pdf>

Granizo, L. (2011). El papel de la participación del alumnado en los Institutos de Enseñanza Secundaria. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Grayman, J. K., y Godfrey, E. B. (2013). Social Justice Attitudes and Their Demographic Correlates Among a Nationally Representative Sample of U.S. Adolescents. *Social Justice Research*, 26(4), 422-444. doi: 10.1007/s11211-013-0196-9

Griffiths, M. (2003). *A fair bit of Difference*. Buckingham: Open University Press.

Grote, N. K. y Clark, M. S. (1998). Distributive Justice Norms and Family Work: What Is Perceived as Ideal, What Is Applied, and What Predicts Perceived Fairness? *Social Justice Research*, 11 (3), 243-269. doi: 10.1023/A:1023234732556

Gugushvili, A. (2016). Intergenerational Social Mobility and Popular Explanations of Poverty: A Comparative Perspective. *Social Justice Research*, 29 (4), 402-428. doi: 10.1007/s11211-016-0275-9

Guichot-Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. doi:10.14201/teoredu20152724570

Hafer, C. L., y Bègue, L. (2005). Experimental research on just-world theory: Problems, developments, and future challenges. *Psychological Bulletin*, 131, 128-167.

Hafer, C. L., y Gosse, L. (2010). Preserving the belief in a just world: When and for whom are different strategies preferred? En D. R. Bobocel, A. C. Kay, M. P. Zanna, y J. M. Olson (Eds.), *The psychology of justice and legitimacy: The Ontario symposium*, 11 (pp. 79-102). New York, NY: Psychology Press

Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York, NY: Penguin.

Harrington, B., Van Deusen, F., y Humberd, B. (2011). *The new dad: Caring, committed and conflicted*. Boston, MA: Boston College Center for Work and Family.

Harris, P. (2011). Conflicting thoughts about death. *Human Development*, 54(3), 160-168.

Hartnett, D. (2001). The history of justice. The Social Justice Forum, Loyola University, Chicago (paper).

Hersh, L., Simone, D., Moser, U. y Konstant, J. W. (1999). *Definición y selección de competencias. Proyecto sobre competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Neuchatel: OCDE. Recuperado de:

<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>

Herzlich, C. (1973). *Health and illness. A social psychological analysis*. London: Academic Press.

Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.

Honneth, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. *Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.

Howarth, C. (2006). How social representations of attitudes have informed attitude theories: the consensual and the reified. *Theory and Psychology*, 16, 691-714.

Howarth, C., Kalampalikis, N. y Castro, P. (2011). 50 years of research on social representations: central debates and challenging questions. *Papers on Social Representations*, 20(2), 9.1-9.11.

Howe, K. R. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy and schooling*. New York: Teachers College Press.

Ireson, J. y Hallan, S. (1999). Raising Standards: Is Ability Grouping the Answer?. *Oxford Review of Education*, 25 (3), 344-360.

Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Nueva York: Teachers College Press.

Jacott, L., Linaza, J. y Maldonado, A. (2012). *Justicia Social: Una aproximación desde la psicología del desarrollo y de la educación*. Comunicación presentada en el Seminario Interdisciplinar sobre el concepto de Justicia Social. Universidad Autónoma de Madrid.

Jacott, L. y Maldonado, A. (2012). Social justice and citizenship education. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Creating Citizenship Communities: Local, National and Global. Selected Papers from the fourteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network* (pp. 511-517) London: CiCe.

Jacott, L. y Maldonado, A. (2013). La educación para la ciudadanía: Nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(1), 5-13.

Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T. y Seguro, V. (2014). Representations of social justice amongst Spanish teachers and students. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.) *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and*

Education. Selected Papers from the sixteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network (pp. 122 - 139) London: CiCe.

Jacott, L., Maldonado, A., García, T., Sainz, V., Juanes, A., Seguro, V. y Agustín, S. (2016a). Desarrollo humano, bienestar y ciudadanía orientada a la Justicia Social. En A. Barreiro, *Justicia Social, educación para la ciudadanía y desarrollo humano*. Simposio presentado en 2º Congreso Latinoamericano para el Avance de la Ciencia Psicológica. Buenos Aires, Argentina.

Jacott, L., Maldonado, A., Pérez-Manjarrez, E., Sainz, V., García-Vélez, T. Juanes, A., Fernández, A. y Agustín S. (2016b). Social justice in education: Capabilities, well-being, and social justice-oriented citizens. En L. Jacott y A. Maldonado, *A framework for citizenship oriented to social justice. Reflections and research analysis*. Simposio presentado en Jean Monnet Cice Network Conference: Education, Citizenship and Social Justice: Innovation, Practices and Research, Universidad Autónoma de Madrid.

Jaffe, S. y Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A metanalysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703-726

Jasso, G. (2015). Thinking, Saying, Doing in the World of Distributive Justice. *Social Justice Research*, 28 (4), 435–478. doi: 10.1007/s11211-015-0257-3

Jovchelovitch, S. (2007) *Knowledge in context: representations, community and culture*. Londres: Routledge.

Juanes, A. (2012). Justicia social: Un estudio exploratorio de las representaciones de justicia social en profesores en formación (Diploma de Estudios Avanzados). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Juanes, A. (2013). Social Justice: An exploratory study of representations of Social Justice in Secondary Training teachers. En P. Cunningham (Ed.) *Identities and Citizenship Education: Controversy, Crisis and Challenges. Selected Papers from the fifteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network* (pp. 498-504). London: CiCe.

Juanes, A., García T. y Pérez-Manjarrez, E. (2013). Citizenship Education and Social Justice. From Theory to Practice. En P. Cunningham (Ed.) *Identities and Citizenship Education: Controversy, Crisis and Challenges. Selected Papers from the fifteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network*. (pp.505-510). London: CiCe.

Juanes, A., Pérez-Manjarrez, E. y Fernández-González, A. (2013). Social Justice representations of primary students. En P. Cunningham (Ed.) *Identities and Citizenship Education: Controversy, Crisis and Challenges. Selected Papers from the fifteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network* (pp.511-515). London: CiCe.

Juanes, A., Maldonado, A. y Jacott, L. (2015). Las concepciones de la justicia social en niños y niñas de educación primaria. Un estudio cuantitativo y cualitativo comparado entre España y Argentina en Carretero, M., Castorina, J. A., Español, S. y Barreiro, A. (Coords.). *Proceedings of the international seminar on "social knowledge construction". Contributions from Developmental Psychology and Social Representations Theory*, (pp. 84). FLACSO-Argentina y Universidad Autónoma de Madrid.

Juanes, A. , Sainz, V., Maldonado, A. y Jacott, L. (2015) ¿Cómo comprenden la justicia social los niños y niñas de educación primaria?. Un estudio cuantitativo y cualitativo. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 1, 812-819.

Juanes, A. (2016). *Social Justice Representations in primary school students. A comparative study between Spain and Argentina*. Comunicación presentada en Jean Monnet Cice Network Conference: Education, Citizenship and Social Justice: Innovation Practices and Research (Student Conference), Universidad Autónoma de Madrid.

Juanes, A., Sainz, V., Etchezahar, E. y Barreiro, A. (2016). Representaciones de justicia social en estudiantes de educación primaria: Un estudio comparado entre España y Argentina. En González, C. y Castro, M. (Coords.) *Libro de actas del XVI Congreso Nacional y VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el Siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (pp. 733). Sociedad Española de Pedagogía.

Juanes, A., Sainz, V., García-Vélez, T., Maldonado, A. y Jacott, L. (2016). Social Justice: A qualitative and quantitative study of representations of social justice in children of primary education. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-5. doi: 10.1051/shsconf/20162601054

Juanes, A., Sainz, V. Maldonado, A. y Jacott, L. (2016) *Social Justice representations in Spanish and Argentinian primary school students*. Comunicación presentada en el 42nd Annual Conference of the Association for Moral Education (AME), Universidad de Harvard.

Juanes, A. Sainz, V. Seguro, V. Maldonado, A. y Jacott, L. (2016) *Quantitative and qualitative research of Social Justice representations of Spanish and Argentinian children*. Comunicación presentada en Jean Monnet Cice Network Conference: Education, Citizenship and Social Justice: Innovation Practices and Research (Main Conference), Universidad Autónoma de Madrid.

Juanes, A. (2017). Representaciones de la Justicia Social en estudiantes de educación primaria. Un estudio comparativo entre España y Argentina en A. Barreiro (comp.): *La cons-*

trucción del conocimiento social y moral: representaciones sociales, prejuicios y relaciones con los otros. Colección: Investigaciones. Editorial: UNIPE. En prensa.

Juanes, A., Jacott, L. y Maldonado, A. (2017a). Análisis cuantitativo de Representaciones de Justicia Social en estudiantes de Educación Primaria españoles y argentinos. *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. Coord. F. Javier Murillo. Madrid: RILME, 465-469. ISBN: 978-84-697-3649-4

Juanes, A., Jacott, L. y Maldonado, A. (2017b). Representaciones de Justicia Social en profesores en formación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa (REIDOE)*, 3 (4), 26-45. ISSN: 2445-4494.

Kagan, J., Hosken, B. y Watson, S. (1961). Child's symbolic conceptualization of parents. *Child Development*, 32, 625-636.

Kalatskayaa, N. N. y Drozdikova-Zaripova, A. R. (2016) Development of Project Abilities in Primary School Students. *International electronic journal of mathematics education*, 11(4), 525-537.

Kellough, J. E. (2005). *Understanding affirmative action: Politics, discrimination, and the search for justice*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Kliebard, H. (1994). *The struggle for the American curriculum*. Nueva York: Routledge.

Koster, M. Jan Pijl, S., Nakken, H. y Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.

Lahlou, S. (2015). Social representations and social construction: the evolutionary perspective of installation theory. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *Handbook of social representations* (pp.193-209). Cambridge: Cambridge University Press.

Leaper C. y Smith T.E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental Psychology*, 40 (6), 993-1027. doi: [10.1037/0012-1649.40.6.993](https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.6.993)

Lee, C.C. e Hipólito - Delgado, C. (2007). Counselors as agents of social justice. En C.C. Lee (Ed.), *Counseling for Social Justice* (pp. 13-28). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Lee, G. (2009). Youth and Social Justice in Education. En W. Ayers, T. Quinn y Stovall, D. (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 522-523) Nueva York: Routledge.

Leibovich de Figueroa, N., Marconi, A. y Minichiello, C. (2007). La concepción de familia en niños de contextos socioeconómicos vulnerables: un estudio empírico, *Ciencias Psicológicas* 1(1), 7-13. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpsi/v1n1/v1n1a02.pdf>

Lenzi, A. y Castorina, J. A. (2000). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. En J. A. Castorina y A. Lenzi (Compls.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa.

Lerner, M. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum.

Lerner, M. J. (1998). The two forms of belief in a just world: Some thoughts on why and how people care about justice. En L. Montada y M. J. Lerner (Eds.), *Responses to victimizations and belief in a just world* (pp. 247–270). New York: Plenum.

Lerner, M. J., y Goldberg, J. H. (1999). When do decent people blame victims? The differing effects of the explicit/rational and implicit/experiential cognitive systems. En S. Chaiken y Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 627–640). New York, NY: The Guilford Press.

Lerner, M. J., y Simmons, C. H. (1966). Observers's reaction to the “innocent victim”, compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(2), 203–210.

Lester, J. (2004) El sentido común, la realidad y la tercera vía: la ilusión de una alternativa al neoliberalismo. En Saxe-Fernández, J. (ed.), *Tercera vía y Neoliberalismo*. Madrid: Siglo XXI.

Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.

Ley 15/2001 de 27 de diciembre. Renta Inserción Mínima de la Comunidad de Madrid. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

Ley 13/2005 de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

Ley 8/2012, de 28 de diciembre. Medidas Fiscales y Administrativas. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

Ley 9/2015, de 28 de diciembre. Medidas Fiscales y Administrativas. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

Ley Nacional nº: 26618, de 22 julio de 2010, por la que se modifica el Código Civil en materia de matrimonio civil. Buenos Aires. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 10/2002 de 23 de diciembre. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 de 3 de mayo. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 126/2014 de 28 de febrero. Currículo Básico de la Educación Primaria. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) 1105/2014 de 26 de diciembre. Currículo Básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Madrid. Boletín Oficial del Estado.

Lin, C.H., Huang, S.M., Wu, P.S. y Chiu, C. H. (2010). Primary school students' decision-making argumentation in cyber-ethics dilemmas, *Proceedings of the IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-5. doi: 10.1109/FIE.2010.5673662

López Melero, M. (2001). Cortando amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. En J.J. Bueno, T. Nuñez y A. Iglesias. *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio* (pp. 63-95). La Coruña: Universidade da Coruña.

Losano, M.C. y García Horta, J. B. (2016). Representaciones sociales de la educación formal en jóvenes marginales: primeras exploraciones con Alceste. *Entreciencias: diálogos en*

la Sociedad del Conocimiento, 4 (9). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457645340010>

Lothaller, H., Mikula, G., y Schoebi, D. (2009). What contributes to the (im)balanced division of family work between the sexes?. *Swiss Journal of Psychology*, 68(3), 143–152.

Lozada, M. (2007). “El otro es el enemigo”: Representaciones e imaginarios sociales en tiempos de polarización: el caso de Venezuela. En A. Arruda y M. de Alba (Eds.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 381-406). Barcelona: Anthropos/UAM.

Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La Educación como Instrumento para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 9-20

Macleod, C. M. (2010). Primary good, capabilities and children. En Brighouse, J. y Robeyns, I. (Eds.), *Measuring justice. Primary goods and capabilities* (pp. 174-192). Cambridge University Press.

Madge, N. y Willmott, N. (2007). *Children's views and experiences of parenting*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Major, B. (1993). Gender, entitlement and the distribution of family labor. *Journal of Social Issues*, 49, 141–159.

Maldonado, A., Jacott, L., Pérez-Manjarrez, E., Sainz, V., García, T., Juanes, A., Fernández, A., Seguro, V. y Agustín, S. (2016). Capacidades, bienestar y ciudadanía orientada a la justicia social. En González, C. y Castro, M. (Coords.) *Libro de actas del XVI Congreso Nacional y VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el Siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (pp. 733). Sociedad Española de Pedagogía.

Maldonado, T. (1998). *Crítica de la razón informática*. Barcelona: Paidós Multimedia.

Marková, I. (2012). Social representations as an anthropology of culture. En J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 487-509). New York, NY: Oxford University Press.

Martínez, M. A. (2004). La representación política y la calidad de la democracia. *Revista mexicana de sociología*, 66(4), 661-710.

Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032004000400003&lng=es&tlng=es.

Mata, G. y Carratalá, A. (2007). Planificación centrada en la persona. Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para Personas con Discapacidad Intelectual. *Cuadernos de buenas prácticas. FEAPS*, 1-58.

Recuperado de: <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/123-planificacion-centrada-en-la-persona-.html>

McKee, L., Mauthner, N. y Galilee, J. (2003) 'Children's perspectives on middle-class work-family arrangements'. En A. M. Jensen y L. McKee (Eds.) *Children and the Changing Family: Between Transformation and Negotiation* (pp.27-44) London: Routledge Falmer.

Mediavilla, M. (2013). Heterogeneidad en el impacto de la política de becas en la escolaridad secundaria postobligatoria en España: un análisis por subgrupos poblacionales. *Estudios de Economía* 40(1), 97-120.

Meiners, E. R., y Quinn, T. M. (2010). Doing and feeling research in public: Queer organizing for public education and justice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(2), 147–164. doi: 10.1080/09518390903107507

Melcón, J. (1991). Las excursiones escolares y la educación integral. *Estudios Geográficos*, 52 (203), 239-261.

Metzger, A. y Smetana, J. G. (2010) Social Cognitive Development and Adolescent Civic Engagement. En L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, y C.A. Flanagan. (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 221-248) Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.

Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organize and conduct field trips. *Australian Science Teacher's Journal*, 44, 43–50.

Mijs, J. (2016) La promesa incumplible de la meritocracia: tres lecciones y sus implicaciones para la justicia en la educación. *Social Justice Research*, 29, (1), 14-34. doi: 10.1007/s11211-014-0228-0

Mikula, G. (1998). Division of Household Labor and Perceived Justice: A Growing Field of Research. *Social Justice Research*, 11, (3), 215–241.

Miller, D. (1999). *Principles of Social Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mitra, D., Serriere, S. y Kirshner, B. (2014). Youth Participation in U.S. Contexts: Student Voice without a National Mandate. *Children and Society*, 28(4), 292-304. doi:10.1111/chso.12005

Moliner, P. y Abric, J.C. (2015). Central core theory. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *Handbook of social representations* (pp.83-95). Cambridge: Cambridge University Press.

Moloney, G. (2007) Social Representations and the Politically Satirical Cartoon. En G. Moloney y I. Walker (Eds.), *Social representations and identity: content, process and power* (pp.61-84). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Moore, R. y Young, M. (2004) Knowledge and the curriculum in the sociology of education. En M. Olssen (Ed.), *Culture and learning: Access and opportunity in the classroom* (pp. 235-256). Greenwich, CT: Information Age.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athe-nea Digital* 2, 1-25

Morais Shimizu, A. y Stefano Menin, M. S. (2004). Representaciones sociales de ley, justicia, e injusticia: un estudio con jóvenes argentinos y brasileños utilizando la técnica de evocación libre de palabras. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 431-444. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536305>

Morrow, V. (1998). *Understanding Families: Children's Perspectives*. London: National Children's Bureau Enterprises.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. París: PUF. (Traducción al español: *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979)

Moscovici, S. (1973). *Foreword to C. Herzlich, Health and Illness*. London: Academic Press.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. Farr y S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-68). Cambridge: Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.

Moscovici, S. (1990). Social psychology and developmental psychology: Extending the conversation. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 164-185). Cambridge: Cambridge University Press.

Moscovici, S. (2001). *Social representations. Explorations in social psychology*. New York: New York University Press.

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1984). De la ciencia al sentido común. En S.Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.

Moscovici, S., Jovchelovitch, S. y Wagoner, B. (2013). *Development as a social process: contributions of Gerard Duveen*. Londres: Routledge.

Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011) Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9(4), 8-23.

Nabors, M.L., Edwards, L.C., y Murray, R.K. (2009). Making the case for field trips: What research tells us and what site coordinators have to say. *Education* 129 (4), 661-667.

Nielsen, J. M. (1990). *Sex and gender in society. Perspectives on stratification*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. § 6319. Recuperado de: <https://www2.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/index.html>

Nussbaum, M. C. (1997) *Cultivating Humanities: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press. (Traducción al español: *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, editorial Andrés Bello, 2001)

Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press. (Traducción al español: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, Katz editores, 2010).

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

Ochaíta, E. y Espinosa, M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño*. Madrid: McGraw-Hill.

Ortiz-Sandoval, L. (2012). Bilingüismo y Educación: La diferenciación social de la lengua escolar. *América Latina Hoy*, 60, 139-150. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-2887/article/view/8977/9225>

Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones C.I.N.C.A., S.A. Recuperado de: http://www.convenciondiscapacidad.es/Publicaciones_new/4_Libro%20Agustina%20Discapacidad.pdf

Patterson, C. (2006). Children of Lesbian and Gay Parents. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 241-244. doi: 10.1111/j.1467-8721.2006.00444.x

Pérez Luño, A. E. (2009). *¿Ciberciudadanía o ciudadanía. com?*. Barcelona: Gedisa.

Peter, F. y Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 291–305.

Peterson, A., Hattam, R., Zembylas, M. y Arthur, J. (Eds.). (2016). *The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice*. Londres, Palgrave, Macmillan. doi: 10.1057/978-1-137-51507-0

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor.

Pichardo, J. I. (2007). Opciones sociales y nuevos modelos de familia. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de: https://www.academia.edu/1341513/Opciones_sexuales_y_nuevos_modelos_familiares

Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Piketty, T. (2015). *La economía de las desigualdades. Cómo implementar una redistribución justa y eficaz de la riqueza*. Barcelona: Anagrama.

Piña Osorio, J. M. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 102-124.

Pinker, S. (2011). *The better angels of our nature: Why violence has declined*. New York, NY: Viking Penguin.

Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente: 2012-2016 (2012). *Jornadas Escuela, Familias y Comunidad*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación-Ministerio de Educación.

Prado de Sousa, C. (2007). Representaciones sociales y el imaginario de la escuela. En A. Arruda y M. de Alba (Eds.), *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 199-231). Barcelona: Anthropos/UAM. Priego-Hernández.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD (1998). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Nueva York: PNUD. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1998_es_completo_nostats.pdf

Pretsch, J., Ehrhardt, N., Engl, L., Risch, B., Roth, J., Schumacher, S. y Schmitt, M. (2016). Injustice in School and Students' Emotions, Well-Being, and Behavior: A Longitudinal study. *Social Justice Research*, 29(1), 119-138. doi: 10.1007/s11211-015-0234-x

Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American Journal of Community Psychology*, 49(1-2), 1-21.

Prilleltensky, I. (2014). Justice and Human Development. *International Journal of Educational Psychology*, 3(3), 287- 305. doi: 10.4471/ijep.2014.15 Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2014.15>

Pryor, J., y Rodgers, B. (2001). *Children in changing families: Life after parental separation*. Oxford: Blackwell Publishers.

Pulgarín, R. (1998). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *La Gaceta Didáctica*, 2. Recuperado de: <http://goo.gl/phe5e5>

Qiu, W., Schvaneveldt, P.L. y Sahin, V. (2013) Children's Perceptions and Definitions of Family in China, Ecuador, Turkey, and the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 44 (5), 641-662

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. New York: Oxford University Press.

Rawls, J. (2002). *La Justicia como Equidad*. Madrid: Tecnos.

Redondo, P. R. (1999). Imaginando otros Futuros: niños y escuelas en contextos de pobreza en la Argentina de los noventa. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 21-34.

Reisch, M. (Ed.) (2014). *The Routledge International of Social Justice*. Londres: Routledge

Rennie, L.J. (2007). *Learning outside of school*. En S.K. Abell y N.G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp.125-170) Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Resh, N. y Sabbagh, C. (2016). Justice and Education. En C. Sabbagh y M. Schmitt (Eds.), *Handbook of Social Justice Theory and Research* (pp.349-367). Nueva York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4939-3216-0_19

Resolución 393/2009 de 18 de noviembre. Asignación Universal por Hijo para la Protección Social. Buenos Aires. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación.

Rigg, A. y Pryor, J. (2007). Children's Perceptions of Families: What Do They Really Think? *Children and Society*, 21, 17–30. doi:10.1111/j.1099-0860.2006.00028.x

Rizvi, F. y Engel, L. C. (2009). Neo-liberal globalization, educational policy, and the struggle for social justice. En W. Ayers, T. Quinn, y D. Stovall (Eds.), *Handbook of Social Justice in Education* (pp. 529-541) Nueva York: Routledge.

Robles, P. (2015). El proyecto de autonomía en la institución escolar de la educación primaria. En A. Méndez (Coord.). *Representaciones sociales en ámbitos educativos* (pp. 220-242). México: Red Durando de Investigadores Educativos.

Roe, A., Bridges, L., Dunn, J. y O'Connor, T.G. (2006). Young children's representations of their families: A longitudinal follow-up study of family drawings by children living in different family settings. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (6), 529-536.

Romero, C., Krichesky, G. J. y Zacarías, N. (2012) Problemas de justicia social en el contexto educativo argentino: El caso del nivel secundario. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1 (1), 94-110.

Rose, D. (2000). Analysis of moving images. En M. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound*. London: Sage.

Rosengren, K. S., y Gutiérrez, I. T. (2011). Searching for coherence in a complex world: introduction to the special issue on explanatory coexistence. *Human Development*, 54(3), 123-125.

Ros, I. (2009). La Implicación del Estudiante con la Escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.

Sabbagh, C. y Schmitt, M. (Eds.) (2016). *Handbook of Social Justice Theory and Research*, Nueva York: Springer.

Sainz, V., García, T., Pérez-Manjarrez, E., Juanes, A., Fernández-González, A., Seguro, V. y Agustín, S. (2013). Validation of a social justice questionnaire. En P. Cunningham (Ed.) *Identities and Citizenship Education: Controversy, Crisis and Challenges. Selected Papers from the fifteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network* (pp.516-521) London: CiCe.

Sainz, V., Juanes, A. y García-Vélez, T. (2013). Social justice representations of training teachers. En P. Cunningham (Ed.) *Identities and Citizenship Education: Controversy*,

Crisis and Challenges. Selected Papers from the fifteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network (pp.522-529) London: CiCe.

Sainz, V., Juanes, A., García, T., Agustín, S., Jacott, L. y Maldonado, A. (2014) Social Justice Representations of Primary and Secondary Spanish teachers and students. *Social Justice and Diversity in Teacher Education*, 1, 40-56.

Sainz, V., Juanes, A., Jacott, L. y Maldonado, A. (2015). Representaciones sobre justicia social de estudiantes y profesores en centros de educación secundaria. *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 1, 819-826.

Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T., Jacott, L. y Maldonado, A. (2016). Social Justice representations of students and teachers in Spain. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-6. doi: 10.1051/ shsconf/20162601056

Sainz, V. Juanes, A., Seguro, V., Maldonado, A. y Jacott, L. (2016). Social Justice Representation of trainee and in-service teachers in Spain. En L. Jacott y A. Maldonado, *A framework for citizenship oriented to social justice. Reflections and research analysis*. Simposio presentado en Jean Monnet Cice Network Conference: Education, Citizenship and Social Justice: Innovation, Practices and Research.

Sainz, V. (2017). Representaciones de la Justicia Social en profesores y estudiantes de Educación Secundaria (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Madrid, España.

Sammut, G. (2015). Attitudes, social representations and points of view. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *Handbook of social representations* (pp.96-112). Cambridge: Cambridge University Press.

Sammut, G., Tsirogianni, S., y Wagoner, B. (2012). Representations from the past: social relations and the devolution of social representations. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, doi: 10.1007/s 12124—012-9212-0

Sammut, G. y Howarth, C. (2014). Social representations. En T. Teo (ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1799-1802). Nueva York: Springer.

Sánchez, P. y Valdés, A. (2011) Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 177-196.

Sarramona, J. y Roca, E. (2002). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Aula Abierta*, 80, 1-26.

Sautu, R. (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Lumiere.

Sautu, R., Dalle, P. y Vega, L. (2008). Clientelismo político y reproducción de la pobreza en una comunidad indígena del norte argentino. En A. Ziccardi (Comp.), *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*, (pp.319-345). Bogotá, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO): Siglo del Hombre.

Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.

Sen, A. (1995). Gender Inequality and Theories of Justice. En M. Nussbaum y J. Glover (Eds.), *Women, Culture and Development* (pp. 259-273). Oxford: Clarendon Press.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.

Sen, A. (2010). *La idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.

Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, K. y Drosos, N. (2013). Career Decision-Making Characteristics of Primary Education Students in Greece. *International Education Studies*, 6(5), 22-32.

Simón, M.I., Triana, B. y Camacho, J. (2001) “La construcción del concepto de familia: de las concepciones implícitas a las explícitas”. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 425-439.

Stiglitz, J. E. (2012). *The price of inequality: How today's divided society endangers our future*. Nueva York, NY: W.W. Norton & Company.

Soep, E., Mayeno Saavedra, B., y Kurwa, N. (2009) Social Justice Youth Media. En W. Ayers, T. Quinn, T. y D. Stovall, D. (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 477-484) Nueva York: Routledge.

Soldano, D. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En A. Ziccardi (Comp.), *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*, (pp.37-69). Bogotá, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO): Siglo del Hombre.

Sowell, T. (2004). *Affirmative action around the world: An empirical study*. New Haven, CT: Yale University Press.

Staerkle, C. (2015). *Social order and political legitimacy*. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *Handbook of social representations* (pp.280-294). Cambridge University Press.

Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15-30.

Tal, T., y Steiner, L. (2006). Patterns of teacher-museum staff relationships: School visits to the educational center of a science museum. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6, 25–46.

Taylor, C. (1985). *Human agency and language. Philosophical Papers 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: Fondo de Cultura Económica.

Thompson, L. (1991). Family work. Women’s sense of fairness. *Journal of Family Issues*, 12, 181–196.

Tikly, L. y Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79 (1), 13-20. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art02.pdf>

Tyler, T. R. (2012) Justice and Effective Cooperation. *Social Justice Research*, 25 (4), 355–375. doi: 10.1007/s11211-012-0168-5

UNICEF (2011). *Informe Anual*. Nueva York: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF.

Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Annual_Report_2011_SP_053012.pdf

Vaes, J., Paladino, M. P., Castelli, L., Leyens, J. P. y Giovannazzi, A. (2003). On the behavioral consequences of inhumanization: The implicit role of uniquely human emotions in intergroup relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 1016–1034.

Valsiner, J. (2003a). Beyond social representations: A theory of enablement. *Papers on Social Representations*, 12, 7.1-7.16.

Valsiner, J. (2003b). Enabling a theory of enablement: In search for a theory-method. *Papers on Social Representations* 12, 12.1-12.8.

Van Lange, P. A. M. (1999). The pursuit of joint outcomes and equality in outcomes: An integrative model of social value orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 337–349.

Van Parijs, P. (1993). *¿Qué es una sociedad justa?*. Barcelona: Ariel.

Van Parijs, P. (1996). *Libertad real para todos*. Barcelona: Paidós.

Vázquez-Barquero, A (2009). Desarrollo local, una estrategia para tiempos de crisis. *Revista Apuntes del CENES*, XXVIII (47), 117-132. Recuperado de <http://www.revele.com.ve/www.redalyc.org/articulo.oa?id=479549575007>

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.

Villar, A. (Ed.). (2010). *Mujeres y mercado laboral en España. Cuatro estudios sobre la discriminación salarial y la segregación laboral*. Bilbao: Fundación BBVA.

Wagner, W. (1992). Social Cognition vs. Social Representations: A comment on Duveen and De Rosa. In Ongoing Production on Social Representations. *Productions Vives sur les Représentations Sociales*, 1(2-3), 109-115.

Wagoner, B. (2015). Collective remembering as a process of social representation. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *Handbook of social representations* (pp.143-162). Cambridge University Press.

Walker, M. (2006). *Higher education pedagogies: A capabilities approach*. Berkshire: Society for Research into Higher Education (SRHE) and Open University Press.

Walker, M. (2012). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities?. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 384-393.

Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia*. México: F.C.E. [publicada originalmente en 1983].

Wellman, H. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge: MIT Press.

Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen?: Educating our children for the common good*. New York, NY: Teachers College Press.

Westheimer, J. y Kahne, J. (2004a). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

Westheimer, J. y Kahne, J. (2004b). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science and Politics*, 37(2), 241-247.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princenton, NJ: Princenton University Press.

Young, I. M. (1997). "*Punishment, Treatment, Empowerment: Three Approaches to Policy for Pregnant Addicts*", *Intersecting Voices: Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*. Princeton, N.J: Princeton University Press.

Young, I. M. (2000a). *Inclusion and Democracy*. Oxford: University Press.

Young, I. M. (2000b). Hybrid Democracy: Iroquois Federalism and the Postcolonial Project, En D. Ivison, P. Patton, y W. Sanders (Eds.), *Political Theory and the Rights of Indigenous Peoples*, (pp. 237-258). Cambridge: Cambridge University Press.

Young, I. M. (2003). The Logic of Masculinist Protection Reflections on the Current Security State. *Journal of Women in Culture and Society*, 29(1).

Young, I. M. (2004). Responsibility and Global Justice. *Journal of Political Philosophy*, 12(4), 365-8.

Young, I. M. (2006). Responsibility and Global Justice: A Social Connection Model. *Social Philosophy and Policy*, 23(1), 102-30.

Zeichner, K. M. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. Nueva York: Routledge.

Ziccardi, A. (2008) Pobreza y exclusión social en las ciudades del siglo XXI. En *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*, (pp. 9-33). Bogotá, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO): Siglo del Hombre.

Zysman, A. y PauloZZo, M. (2008). *Diseño curricular para la Educación Secundaria. Construcción de ciudadanía*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

Anexo 1. Consentimientos informados

1.1. Autorización de la Dirección



Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



<http://www.gice-uam.es/>

Madrid, de de 201

Director/a del Centro de Educación

D./Dña.

Infantil y Primaria.....

Madrid, 2 de Octubre de 2014

Estimado/a Director/a:

Le remitimos esta carta con el fin de solicitar su colaboración. Somos un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid que estamos llevando a cabo un proyecto de investigación sobre “Educación y Justicia Social: una mirada interdisciplinar” financiado por la Universidad Autónoma de Madrid.

Uno de los objetivos centrales de este proyecto consiste en conocer las ideas que tienen los/as estudiantes de 4º y 6º de primaria, sobre temas relacionados con la Justicia Social. Pretendemos tener datos representativos de un amplio número de Centros de distintas Comunidades Autónomas, y entre ellas, de Madrid.

Por ello, solicitamos su colaboración para participar en este proyecto. Esto supone el consentimiento informado tanto de los/as estudiantes, como los padres y madres para realizar los cuestionarios y entrevistas, al igual que del personal docente del centro.

Es importante aclarar que los cuestionarios y entrevistas no tienen un fin diagnóstico y no se utilizarán con otro objetivo que no sea el de investigación. Por otra parte, se garantiza la confidencialidad y el anonimato de los/as participantes.

Además, nos comprometemos a compartir con el centro, si así lo desean, los resultados del trabajo de investigación, siempre respetando el total anonimato de las y los participantes. Asimismo, se le entregará al centro una carta agradeciendo su participación en este proyecto.

Si requiere ampliar información, no dude en ponerse en contacto conmigo al teléfono: 686302486 o a la dirección de correo electrónico: almudena.juanes@inv.uam.es

Nombre y referencia del Proyecto: *Educación y Justicia Social: una mirada interdisciplinar*.CEMU-2012-024

Entidad financiadora: Universidad Autónoma de Madrid

Personas responsables: Almudena Juanes, Liliana Jacott y Antonio Maldonado.

Institución: Universidad Autónoma de Madrid

Recibe un cordial saludo,

Almudena Juanes García

Investigadora del Departamento

Interfacultativo de Psicología

Evolutiva y de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

1.2. Autorización del cuestionario a estudiantes y familias



<http://www.gice-uam.es/>

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación

Madrid, de de 201

Estimadas madres, padres, o tutores:

Por este medio deseamos solicitar su colaboración para que su hija/o participe en un proyecto de investigación sobre “Escuelas para la Justicia Social” financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia que estamos llevando a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid.

Para ello, es necesario realizar un cuestionario a estudiantes de 4º y 6º de Primaria. En él se exploran las ideas que tienen los niños y niñas sobre la justicia social. Queremos señalar que la información solicitada será de carácter estrictamente confidencial y se mantendrá el anonimato de los y las estudiantes en todo momento. Es decir, no se divulgarán ni el contenido de la misma ni el nombre de ellos en el informe de investigación o en las publicaciones derivadas del mismo. Asimismo, nos comprometemos a compartir con ustedes, si así lo desean, los resultados del trabajo de investigación.

Muchas gracias de antemano por su cooperación y esperamos permitan la participación de sus hijas e hijos en el proyecto.

Les rogamos que rellenen la parte de abajo y la envíen de regreso al colegio lo antes posible.

Agradeciendo de antemano su colaboración, les saluda atentamente

Almudena Juanes García,
Investigadora del Departamento Interfacultativo
de Psicología Evolutiva y de la Educación
Correo electrónico: almudena.juanes@inv.uam.es

Nombre del estudiante _____

____ **Sí**, estoy de acuerdo en que mi hijo/a participe

____ **No**, lo siento pero prefiero que mi hijo/a no participe

Firma de los padres o tutores _____

Fecha _____

Firma del/la estudiante de que está de acuerdo en participar _____

Fecha _____

1.3. Autorización de la entrevista a estudiantes y familias



Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



<http://www.gice-uam.es/>

Madrid, de de 201

Estimadas madres, padres, o tutores:

Por este medio deseamos solicitar su colaboración para que su hija/o participe en un proyecto de investigación sobre “Escuelas para la Justicia Social” financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia que estamos llevando a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid.

Para ello, es necesario realizar una entrevista a estudiantes de 4º y 6º de Primaria. En dicha entrevista se exploran las ideas que tienen los niños y niñas sobre la justicia social. Queremos señalar que la información solicitada será de carácter estrictamente confidencial y se mantendrá el anonimato de las y los estudiantes en todo momento. Es decir, no se divulgarán ni el contenido de la misma ni el nombre de ellos en el informe de investigación o en las publicaciones derivadas del mismo. Asimismo, nos comprometemos a compartir con ustedes, si así lo desean, los resultados del trabajo de investigación.

Muchas gracias de antemano por su cooperación y esperamos permitan la participación de sus hijas e hijos en el proyecto.

Les rogamos que rellenen la parte de abajo y la envíen de regreso al colegio lo antes posible.

Agradeciendo su colaboración, les saluda atentamente

Almudena Juanes García,
Investigadora del Departamento Interfacultativo
de Psicología Evolutiva y de la Educación
Correo electrónico: almudena.juanes@inv.uam.es

Nombre del estudiante _____

____ **Sí**, estoy de acuerdo en que mi hijo/a participe

____ **No**, lo siento pero prefiero que mi hijo/a no participe

Firma de los padres o tutores _____

Fecha _____

Firma del/la estudiante de que está de acuerdo en participar _____

Fecha _____

Anexo 2. Cuestionarios 4º y 6º curso de Educación Primaria

2.1. Cuestionario 4º versión española



<http://www.gice-uam.es/>

Facultad de Formación de
Profesorado y Educación

Cuestionario sobre Justicia Social

2014/2015

Nombre del Colegio: _____

Curso: _____

Grupo: _____

Somos un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid que está llevando a cabo un proyecto cuya finalidad es conocer las que ideas tienen las/os estudiantes de Primaria sobre algunos temas sociales. Para ello queremos pedir tu colaboración respondiendo al cuestionario que ahora te presentamos.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. ¿En qué fecha naciste?

Día _____ Mes _____ Año _____

Edad _____

2. ¿Eres chico o chica?

Chico ☐

Chica ☐

3. ¿En dónde has nacido?

España ☐ Comunidad Autónoma _____

Otro país ☐ { ¿Cuál? _____
 ¿Desde hace cuántos años vives en España?
 (si es menos de uno pon 0) ____

4. ¿Cuál es tu nacionalidad?

Sólo española ☐

Española y otra ☐ (especificar) _____

Sólo otra ☐ (especificar) _____

5. ¿En qué lengua/s aprendiste a hablar?

Castellano ☐ Catalán ☐ Euskera ☐ Gallego ☐ Otra ☐

¿Cuál? _____

A continuación te presentamos una serie de preguntas cortas y 3 posibles respuestas.

Marca con una X cuál de estas 3 consideras que es más justa.

1. **Andrea tiene 8 años y va siempre al colegio en silla de ruedas. El patio es de arena y su familia solicita que una parte del mismo sea cubierto con material liso y firme, para que sea más fácil moverse y jugar en el patio con otros niños y niñas. La obra es cara. ¿Qué opción apoyarías tú?:**

- ☐ A) Gastar todo el dinero necesario e iniciar las obras en el menor tiempo posible, para que Andrea pueda jugar como los demás.
- ☐ B) Arreglar al menos la mitad del patio para que pueda jugar.
- ☐ C) Gastar más en obras que beneficien a la mayoría y buscar una solución alternativa para los casos particulares como éste.

2. **Ana quiere ser la representante de su clase, pero su tutora cree que debería ser representante otra/o estudiante con mucho mejores notas que ella. ¿Quién crees que debería ser representante?:**

- ☐ A) Las/os estudiantes mejor valoradas/os por su tutora.
- ☐ B) Las/os estudiantes con buenas notas.
- ☐ C) Cualquier estudiante que sea elegido aunque tenga malas notas.

3. **En nuestra sociedad, las mujeres y los hombres que desempeñan el mismo puesto de trabajo no suelen ganar lo mismo. ¿Por qué crees que pasa esto?:**

- ☐ A) Las mujeres ganan menos porque no se les trata igual que a los hombres.
- ☐ B) Las mujeres ganan menos porque generalmente tienen otras obligaciones familiares.
- ☐ C) Los hombres ganan más porque suelen comprometerse más con su trabajo.

Recuerda, no dejes ninguna pregunta sin contestar, por favor.

4. Para elegir al presidente del gobierno de un país, deberían tener derecho al voto los ciudadanos y ciudadanas que:

- ☐ A) Han nacido en ese país.
- ☐ B) Tienen la nacionalidad de ese país, hayan nacido o no en él.
- ☐ C) Viven en ese país, hayan nacido o no en él.

5. Para que exista una familia, según tú opinión, lo más importante es que haya:

- ☐ A) Un matrimonio formado por una mujer y un hombre, con o sin hijas/os.
- ☐ B) Una pareja de personas, de cualquier sexo, que decidan formarla.
- ☐ C) Una unión afectiva entre personas que comparten un lugar de vida común.

6. Luisa está en 4º de primaria y tiene problemas de aprendizaje, lo que le produce muchas dificultades para atender en clase y seguir el ritmo de sus compañeras y compañeros. Por esta razón acude al aula una profesora de apoyo para que le sea más fácil entender las cosas y ayudarle en lo que necesita. ¿Qué piensas de esto?:

- ☐ A) Esto puede retrasar el ritmo de la clase e interferir en el aprendizaje de los demás estudiantes.
- ☐ B) Es importante que se destinen apoyos extras y ayudas a los niños y niñas con dificultades.
- ☐ C) Lo que tendrían que hacer los padres de Luisa es llevarla a clases de apoyo por las tardes para reforzar, de manera que pueda seguir el ritmo de la clase.

7. Si en tu colegio hay varios alumnos y alumnas que apenas participan en actividades fuera del aula como en los recreos, en las excursiones, etc. ¿Qué harías tú para promover su participación?:

- ☐ A) Pedir a los profesores y profesoras que organicen actividades que les ayuden a participar más.
- ☐ B) Proponer junto con mis amigas y amigos una actividad.
- ☐ C) Hablar y pensar con ellos y ellas en otras formas de participación.

8. Para poder recibir una beca, ¿Qué debe ser más importante?:

- ☐ A) La notas del estudiante.
- ☐ B) El dinero de la familia del estudiante.
- ☐ C) las notas y el dinero de la familia por igual.

9. Algunas personas no aceptan que las parejas de gays y de lesbianas tengan hijos/as. Ante esta situación, ¿qué piensas que es mejor?:

- ☐ A) Para proteger los derechos de los niños y las niñas estas parejas no deberían tener hijas/os.
- ☐ B) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, no deberían contarle a nadie cómo es su familia.
- ☐ C) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, los profesores deberían atender a los distintos tipos de familias que existen.

10. En un colegio se ha planificado una excursión de un día a un importante museo de la ciudad, para dos grupos de estudiantes de 4º de Primaria. El equipo directivo y el equipo de profesores conocen que hay cinco estudiantes cuyas familias no tienen dinero para pagar el coste de esa actividad. ¿Qué deberían hacer?:

- ☐ A) Que el colegio pague los gastos de los/as estudiantes que no tienen dinero.
- ☐ B) Subir un poco el precio de la excursión al resto de alumnos de los dos grupos para que asistan todos.
- ☐ C) Asegurarse que los chicos y chicas que no puedan ir a la excursión trabajen en el centro sobre lo que van a ver en el museo.

11. Pablo es un niño de 4º de primaria al que un grupo de su clase molesta y acosa continuamente. Santiago sabe lo que están haciendo sus amigos y amigas y quiere pararlo. ¿Qué es lo que debería hacer?:

- ☐ A) Decirles que no pueden hacerle eso a Pablo y, si no le hacen caso, pedir ayuda a un adulto.
- ☐ B) No intervenir en las disputas, para no perder a sus amigas y amigos.
- ☐ C) Hablar con Pablo para ayudarlo a evitar y/o afrontar esas situaciones.

12. En un sistema de gobierno democrático, lo imprescindible es que:

- ☐ A) Se celebren elecciones cada 4 o 5 años para que se cambie o no el gobierno.
- ☐ B) Exista un parlamento o consejo donde se discutan las leyes entre todas las ciudadanas y ciudadanos o sus representantes y el gobierno.
- ☐ C) Se respeten todas las libertades y derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas de ese país.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



2.2. Cuestionario 6° versión argentina



Cuestionario sobre Justicia Social

2014/2015

Nombre de la escuela: _____

Grado: _____

División: _____

Somos un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid que está llevando a cabo un proyecto cuya finalidad es conocer las que ideas tienen las/os estudiantes de Primaria sobre algunos temas sociales. Para ello queremos pedir tu colaboración respondiendo al cuestionario que ahora te presentamos.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. ¿En qué fecha naciste?

Día _____ Mes _____ Año _____

Edad _____

2. ¿Eres chico o chica?

Chico ☐

Chica ☐

3. ¿En dónde naciste?

Argentina ☐ Provincia _____

Otro país ☐ { ¿Cuál? _____
 ¿Desde hace cuántos años vives en Argentina?
 (si es menos de uno pon 0) ____

4. ¿Cuál es tu nacionalidad?

☐ Argentina

☐ Argentina y otra (¿Cuál? _____)

☐ Otra (¿Cuál? _____)

A continuación te presentamos una serie de preguntas cortas y 3 posibles respuestas.

Marca con una X cuál de estas 3 consideras que es más justa.

1. Gandacia es un país en el que viven y trabajan muchas personas que no tienen un conocimiento mínimo del idioma gandés. ¿Cuál de las siguientes opciones te parece la más adecuada?:

- ☐ A) Para ser ciudadano/a con todos los derechos se debería tener un conocimiento mínimo del idioma.
- ☐ B) Para tener derecho a trabajar se debe tener un conocimiento mínimo del idioma.
- ☐ C) Para ser ciudadano/a con todos los derechos no debería ser obligatorio tener un conocimiento mínimo del idioma.

2. Andrea tiene 8 años y va siempre al colegio en silla de ruedas. El patio es de arena y su familia solicita que una parte del mismo sea cubierto con material liso y firme, para que sea más fácil moverse y jugar en el patio con otros niños y niñas. La obra es cara. ¿Qué opción apoyarías vos?:

- ☐ A) Gastar todo el dinero necesario e iniciar las obras en el menor tiempo posible, para que Andrea pueda jugar como los demás.
- ☐ B) Arreglar por lo menos la mitad del patio para que pueda jugar.
- ☐ C) Gastar más en obras que benefician a la mayoría y buscar una solución alternativa para los casos particulares como éste.

3. Un derecho universal para todas las personas debería ser:

- ☐ A) Poder acceder a través de internet a cualquier información que esté en la web.
- ☐ B) Tener un ordenador rápido para poder ver muchos sitios en poco tiempo.
- ☐ C) El uso de los ordenadores de cualquier sitio (p.ej. la escuela, shoppings) para acceder a la red.

4. En una escuela primaria se quiere crear un grupo de estudiantes para que representen a todos los estudiantes en la toma de decisiones sobre temas escolares que los afectan e interesan. Ana quiere ser la representante de su clase, pero su maestra cree que debería ser representante otra/o estudiante con mejores notas que ella. ¿Quién crees que debería ser representante?:

- ☐ A) Las/os estudiantes mejor valoradas/os por su maestra.
- ☐ B) Las/os estudiantes con buenas notas.
- ☐ C) Cualquier estudiante que sea elegido, aunque tenga malas notas.

5. Luisa está en 6° de primaria y tiene problemas de aprendizaje, lo que le produce muchas dificultades para atender en clase y seguir el ritmo de sus compañeras y compañeros. Por esta razón acude al aula una profesora de apoyo para que le sea más fácil entender las cosas y ayudarle en lo que necesita. ¿Qué piensas de esto?:

- ☐ A) Esto puede retrasar el ritmo de la clase e interferir en el aprendizaje de los demás estudiantes.
- ☐ B) Es importante que se destinen apoyos extras y ayudas a los niños y niñas con dificultades.
- ☐ C) Lo que tendrían que hacer los padres de Luisa es llevarla a clases de apoyo por las tardes para reforzar, de manera que pueda seguir el ritmo de la clase.

6. En nuestra sociedad, las mujeres y los hombres que desempeñan el mismo puesto de trabajo no suelen ganar lo mismo. ¿Por qué crees que pasa esto?:

- ☐ A) Las mujeres ganan menos porque no se les trata igual que a los hombres.
- ☐ B) Las mujeres ganan menos porque generalmente tienen otras obligaciones familiares.
- ☐ C) Los hombres ganan más porque suelen comprometerse más con su trabajo.

7. Promenia es un país muy pobre que recientemente ha descubierto un yacimiento de petróleo que supondrá un aumento de la riqueza del país. Con los beneficios del petróleo el Gobierno debería:

- ☐ A) Crear nuevos hospitales y escuelas públicas.
- ☐ B) Estimular el desarrollo de nuevas empresas y la formación para el empleo.
- ☐ C) Promover acuerdos con empresas multinacionales para la extracción y comercialización del petróleo.

8. Para elegir al presidente del gobierno de un país, deberían tener derecho al voto los ciudadanos y ciudadanas que:

- ☐ A) Han nacido en ese país.
- ☐ B) Tienen la nacionalidad de ese país, hayan nacido o no en él.
- ☐ C) Viven en ese país, hayan nacido o no en él.

9. Pablo es un niño de 6º de primaria al que un grupo de su clase molesta y acosa continuamente. Santiago sabe lo que están haciendo sus amigos y amigas y quiere pararlo. ¿Qué es lo que debería hacer?:

- ☐ A) Decirles que no pueden hacerle eso a Pablo y, si no le hacen caso, pedir ayuda a un adulto.
- ☐ B) No intervenir en las disputas, para no perder a sus amigas y amigos.
- ☐ C) Hablar con Pablo para ayudarle a evitar esas situaciones.

10. Para elegir a los representantes políticos de un país, ¿qué te parece más justo?:

- ☐ A) Garantizar que todas las ciudades de ese país estén representadas.
- ☐ B) Garantizar que haya un porcentaje mínimo de representantes de cualquier colectivo desfavorecido de ese país.
- ☐ C) Garantizar que los representantes políticos de ese país puedan ser elegidos por su capacidad.

11. Tres personas son contratadas para hacer una obra. Una de ellas tiene una leve discapacidad que le hace ir más lento que los demás. ¿Cómo piensas que debe distribuirse el dinero de sus sueldos?:

- ☐ A) Todas las personas deben cobrar lo mismo porque ocupan el mismo puesto.
- ☐ B) Cada persona debe cobrar en función de su rendimiento
- ☐ C) Todas las personas deben cobrar lo mismo y el Gobierno debe compensar a la empresa económicamente.

12. Si en tu colegio hay varios alumnos y alumnas que apenas participan en actividades fuera del aula. ¿Qué harías vos para promover su participación?:

- ☐ A) Pedir a los profesores y profesoras que organicen actividades que les ayuden a participar más.
- ☐ B) Proponer junto con mis amigas y amigos una actividad.
- ☐ C) Hablar y pensar con ellos y ellas en otras formas de participación.

13. Las familias de los/as estudiantes que proceden de otra región, país o religión, deben procurar que sus hijos e hijas:

- ☐ A) Mantengan su cultura, creencias y costumbres.
- ☐ B) Se adapten a la cultura, creencias y costumbres predominantes.
- ☐ C) Decidan por sí mismos lo que creen mejor.

14. Para poder recibir una beca, ¿qué debe ser más importante?:

- ☐ A) Las notas del estudiante.
- ☐ B) El dinero de la familia del estudiante.
- ☐ C) Las notas y el dinero de la familia por igual.

15. En un sistema de gobierno democrático, lo imprescindible es que:

- ☐ A) Se celebren elecciones cada 4 o 5 años para que se cambie o no el gobierno.
- ☐ B) Exista un parlamento o consejo donde se discutan las leyes entre todas las ciudadanas y ciudadanos o sus representantes y el gobierno.
- ☐ C) Se respeten todas las libertades y derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas de ese país.

16. Para que exista una familia, según tú opinión, lo más importante es que haya:

- ☐ A) Un matrimonio formado por una mujer y un hombre, con o sin hijas/os.
- ☐ B) Una pareja de personas, de cualquier sexo, que decidan formarla.
- ☐ C) Una unión afectiva entre personas que comparten un lugar de vida común.

17. Vetonía es un país en el que el 30% de los niños y niñas que han nacido en ese país y sus madres y padres no hablan “vetón” (el idioma oficial), sino que hablan “yuso” la lengua oficial de un país vecino (la República Yusa). ¿Cuál de estas propuestas del gobierno de Vetonía te parece mejor para la convivencia en ese país?:

- ☐ A) Que todas las niñas y niños que hablen “yuso” vayan a colegios donde solo se hable ese idioma.
- ☐ B) Que se enseñen en los colegios los dos idiomas, “vetón” y “yuso”, a todas/os las niñas y los niños.
- ☐ C) Que haya colegios distintos y que cada familia elija a cual quiere ir.

18. Algunas personas no aceptan que las parejas de gays y lesbianas tengan hijos/as. Ante esta situación, ¿qué piensas que es mejor?:

- ☐ A) Para proteger los derechos de los niños y las niñas estas parejas no deberían tener hijas/os.
- ☐ B) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, no deberían contarle a nadie cómo es su familia.
- ☐ C) Estas niñas y niños deberían recibir una protección especial por parte de sus maestros.

19. En un colegio se ha planificado una excursión de un día a un importante museo de la ciudad, para dos grupos de estudiantes de 6º de Primaria. El equipo directivo y el equipo de profesores conocen que hay cinco estudiantes cuyas familias no tienen dinero para pagar el coste de esa actividad. ¿Qué deberían hacer?:

- ☐ A) Que el colegio pague los gastos de los/as estudiantes que no tienen dinero.
- ☐ B) Subir un poco el precio de la excursión al resto de los dos grupos para que asistan todos.
- ☐ C) Asegurarse que los chicos y chicas que no puedan ir a la excursión trabajen en clase sobre lo que los otros van a ver en el museo.

20. Una empresa multinacional del deporte fabrica productos en un país muy pobre, empleando a niños y niñas en las fábricas. ¿Qué piensas de ello?:

- ☐ A) Permite a las niñas y niños ganar algo de dinero para ayudar a sus familias.
- ☐ B) Los niños y niñas nunca tendrían que trabajar.
- ☐ C) Debería permitirse si los niños y niñas prefieren trabajar a estudiar.

21. Si se pudiera construir una “Justicia Universal” para todos los países, ¿cómo debería hacerse?:

- ☐ A) Las organizaciones internacionales como la ONU deberían elaborar leyes que fueran de aplicación para todas las personas del mundo.
- ☐ B) Que se tenga en cuenta la opinión de todos los ciudadanos y ciudadanas de los distintos países a través de las asociaciones que defienden este objetivo.
- ☐ C) Que se firmen acuerdos entre los gobiernos de aquellos países que comparten las mismas raíces culturales.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



- 2.3. Cuestionario 6º versión española (Con dimensión: Redistribución, Reconocimiento o Representación, temática de estudio, alternativas numeradas (de menor a mayor justicia social. 1: menos justa-2: intermedia-3: más justa) y explicación, para cada dilema)



Facultad de Formación de
Profesorado y Educación

<http://www.gice-uam.es/>

Cuestionario sobre Justicia Social

2014/2015

Nombre del Colegio: _____

Curso: _____

Grupo: _____

Somos un equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid que está llevando a cabo un proyecto cuya finalidad es conocer las que ideas tienen las/os estudiantes de Primaria sobre algunos temas sociales. Para ello queremos pedir tu colaboración respondiendo al cuestionario

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. ¿En qué fecha naciste?

Día _____ Mes _____ Año _____

Edad _____

2. ¿Eres chica o chico?

Chica ☐

Chico ☐

3. ¿En dónde has nacido?

España ☐

Comunidad Autónoma _____

Otro país ☐ { ¿Cuál? _____
 ¿Desde hace cuántos años vives en España?
 (si es menos de uno pon 0) ____

4. ¿Cuál es tu nacionalidad?

☐ Sólo española

☐ Española y otra (especificar) _____

☐ Sólo otra (especificar) _____

5. ¿En qué lengua/s aprendiste a hablar?

Castellano ☐ Catalán ☐ Euskera ☐ Gallego ☐ Otra ☐

¿Cuál? _____

A continuación te presentamos una serie de preguntas cortas y 3 posibles respuestas.

Marca con una X cuál de estas 3 consideras que es más justa.

Dilemas de Redistribución: 2, 5, 7, 11, 14, 19 y 20.

Dilemas de Reconocimiento: 1, 3, 6, 9, 13, 16 y 18.

Dilemas de Representación: 4, 8, 10, 12, 15, 17 y 21.

1. (RECONOCIMIENTO-Idioma). Gandacia es un país en el que viven y trabajan muchas personas que no tienen un conocimiento mínimo del idioma gandés. ¿Cuál de las siguientes opciones te parece la más adecuada?:

- 1 A) Para ser ciudadano/a con todos los derechos se debería tener un conocimiento mínimo del idioma.
- 2 B) Para tener derecho a trabajar se debe tener un conocimiento mínimo del idioma.
- 3 C) Para ser ciudadano/a con todos los derechos no debería ser obligatorio tener un conocimiento mínimo del idioma.

Este dilema plantea una situación que cada vez está ocurriendo con mayor frecuencia, a nivel mundial, debido a los diferentes procesos migratorios, en el que muchas personas se ven obligadas a trabajar y vivir lejos de su origen natal en un país, del que no han podido adquirir un conocimiento mínimo del idioma.

Lógicamente, desde el enfoque de la Justicia Social, se postula que cualquier ciudadano/a, independientemente de su situación personal (en este caso, desconocimiento del idioma), debe tener los mismos derechos, y poder acceder a los mismos recursos, por lo que la alternativa más justa es la C.

Esto es acorde con la idea de ciudadanía cosmopolita o mundial (García-Vélez, 2016; Nussbaum, 2010) que defendemos, por la que todos debemos sentirnos ciudadanos/as de pleno derecho en cualquier país, con independencia de donde hayamos nacido.

Queda en manos del estado entonces, garantizar que ese pleno derecho universal sea respetado y reconocido, luchando contra aquellas injusticias que lo vulneren.

La alternativa A como vemos, es justo la opuesta a la C, ya que permite que no se otorguen ni respeten estos derechos, sino se tiene un mínimo de conocimiento del idioma, y por tanto, es la alternativa menos justa.

La opción B se sitúa intermedia, dado que pone el requisito del idioma, para obtener un derecho concreto, que es el de trabajar en el país, pero no alude a la negación de todos los derechos de la persona, en caso de no tener dicho requisito.

2. (REDISTRIBUCIÓN-Estudiantes con necesidades).Andrea tiene 8 años y va siempre al colegio en silla de ruedas. El patio es de arena y su familia solicita que una parte del mismo sea cubierto con material liso y firme, para que sea más fácil moverse y jugar en el patio con otros niños y niñas. La obra es cara. ¿Qué opción apoyarías tú?:

- 3 A) Gastar todo el dinero necesario e iniciar las obras en el menor tiempo posible, para que Andrea pueda jugar como los demás.
- 2 B) Arreglar al menos la mitad del patio para que pueda jugar.
- 1 C) Gastar más en obras que beneficien a la mayoría y buscar una solución alternativa para los casos particulares como éste.

Esta cuestión aborda el tema de estudiantes con necesidades especiales. Como dicha temática es amplia, dado que existen diferentes necesidades del alumnado en las escuelas, no es el único ítem que desarrollamos al respecto. En este caso, nos centramos en necesidades físicas, de adaptación del centro, para que una estudiante que acude en silla de ruedas, pueda estar en las mismas condiciones que sus compañeros/as de acceso y juego en dicho centro.

Al igual que en el dilema anterior, consideramos que cualquier persona, independientemente de su situación personal (en este caso, de su discapacidad) debe tener los mismos derechos. La

educación es uno de estos derechos, y es clave para que una persona se sienta ciudadana en las mismas condiciones que los demás.

Como vemos, esto guarda gran relación con el Enfoque de las Capacidades de Sen (1995, 1999, 2010), el listado de capacidades centrales de Nussbaum (2000, 2012), el listado de necesidades de Doyal y Gough (1991) y la Teoría de las Necesidades infantiles y adolescentes de Ochaíta y Espinosa (2004). En todas estas perspectivas, se proyecta la importancia de marcar unas capacidades o necesidades básicas para el pleno desarrollo de las personas, con el fin de tener una *vida digna*, que consideramos desde nuestro enfoque. En dichos listados, aparece frecuentemente la necesidad del juego y de la educación, de forma que si ambas se ven limitadas, no podemos asegurar el pleno desarrollo de la persona.

En esta línea, Sen (1995, 1999, 2010) indicaba que la situación de discapacidad de las personas es la de mayor pobreza frente a su desarrollo, porque se le está privando de capacidad y libertad para vivir plenamente. Por tanto, debemos atender a estas necesidades de manera prioritaria, tal y como además señala la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (Palacios y Bariffi, 2007), subrayando la importancia de promover la participación total de las personas con diversidad funcional, mediante la eliminación de aquellas circunstancias que están impidiéndola.

Una de las vías para esta eliminación y para la inclusión plena de las personas con discapacidad es el modelo de la Planificación Centrada en la Persona (Arbea y Tamarit, 2003; Mata y Carratalá, 2007) que se ha trabajado fundamentalmente con las personas con discapacidad intelectual. Dicho modelo asume como punto de partida de la intervención a la persona y no a los servicios disponibles. Se comienza desde las necesidades que tiene o manifiesta la persona, y se trabaja en la realización de esquemas y planes de futuro, desde sus proyectos personales y sueños, con el fin último del pleno desarrollo de esta.

En resumen, debe potenciarse el pleno desarrollo de todas las personas, y en la educación, el centro responsable de que exista la desigualdad indicada en el dilema, tiene que contribuir a la mejora de sus infraestructuras para paliar la injusticia producida. Esto nos apunta a la alternativa

más justa como la A, mientras que las otras dos serían peores soluciones, ya que no conseguirían que Andrea pudiera jugar en el centro como los demás (que es el objetivo que se pretende), sino que obligarían a Andrea a jugar en solo una parte del patio (opción B), o lo que es peor, se priorizaría directamente el beneficio de la mayoría de estudiantes, que ya parten de una situación más favorable que Andrea, en detrimento de la igualdad de derechos para ella (opción C).

3. (RECONOCIMIENTO-Acceso tecnologías de la información y la comunicación). Un derecho universal para todas las personas debería ser:

- 3 A) Poder acceder a través de internet a cualquier información que esté en la web.
- 1 B) Tener un ordenador rápido para poder ver muchos sitios en poco tiempo.
- 2 C) El uso de los ordenadores de cualquier sitio (p.ej. el colegio, centros comerciales) para acceder a la red.

Aquí se trata la temática de las tecnologías de la información y la comunicación, una temática muy en auge, pero que se ha trabajado poco desde la perspectiva de los derechos y la Justicia Social.

En el mundo cada vez más globalizado que vivimos, una cantidad importante de comunicación e información viene dada a través de la red, por lo que para que todas las personas tengan los mismos derechos, se hace crucial que todas ellas puedan tener acceso a la misma información (Basterra, 2006; Maldonado, 1998).

Se debe fomentar la ciudadanía de pleno derecho de acceso a la información (Pérez Luño, 2009) como algo primordial, tanto para buscar como para expresar libremente las opiniones de cada uno.

Por tanto, la alternativa más justa es la A, ya que propone el acceso a la información, como derecho para todas las personas. En caso de que esta opción no se vea cumplida, y las personas no puedan acceder a toda la información en cualquier momento, una opción intermedia es poder usar los ordenadores desde cualquier ámbito para lograr dicho acceso (alternativa C).

La alternativa B supone la alternativa más injusta de las tres, dado que en esta no se está valorando el derecho del acceso a la información para todos, sino el medio con el que este acceso podría darse más rápido.

4. (REPRESENTACIÓN-Elección representante de la clase). Ana quiere ser la representante de su clase, pero su tutora cree que debería ser representante otra/o estudiante con mucho mejores notas que ella. ¿Quién crees que debería ser representante?:

- 1 A) Las/os estudiantes mejor valoradas/os por su tutora.
- 2 B) Las/os estudiantes con buenas notas.
- 3 C) Cualquier estudiante que lo desee aunque tenga malas notas.

En este dilema de Ana, nos interesa conocer la opinión de niños y niñas acerca de la elección de las o los delegados de clase, por parte de quién debe tomarse esta decisión en las escuelas, y si se deben seguir o no determinados criterios en el proceso de elección.

Como apunte, decir que en las escuelas de Buenos Aires no tienen delegados/as y los estudiantes no suelen saber qué es, por lo que el enunciado en este caso, fue el expuesto en el anexo 2.2., con las mismas opciones de respuesta.

Una de las tres dimensiones de las que partimos en nuestro enfoque de la Justicia Social es la representación o participación (Fraser 2008a, 2008c, 2015) señalando esta con la necesidad esencial de que todas las personas participen en aquellas decisiones que les afectan en su vida. Con este argumento, es fácil deducir que la opción más justa en el presente dilema es la C, al ser la más integradora de todas, haciendo que cualquier estudiante, independientemente de sus notas o de la valoración de la maestra, pueda ser representante, siempre que sea elegido por sus compañeros/as.

Como en esta situación, lo que predomina es la participación de los y las estudiantes, dado que además, es la temática que se pretende trabajar, se tiene que otorgar un papel activo en elegir a sus representantes. La diferencia entre las opciones A y B, es que en la A, el criterio para elegir a

un representante de las y los estudiantes es la valoración de la maestra, mientras que en la B, ese criterio lo deciden los propios estudiantes.

A pesar de que a la maestra del ejemplo, pueda presuponersele un criterio más o menos justo de elección de los representantes, con esta alternativa, se está tomando una decisión para una responsabilidad que es del alumnado, por parte de alguien externo, que no es estudiante.

En cambio, en la opción B, aunque lo más justo no es que sea representante sólo alguien que tiene buenas notas, es un criterio más justo que el de la maestra, puesto que son los propios estudiantes los que establecen un criterio para ser elegidos, criterio que al tiempo que establecerlo, pueden esforzarse para conseguirlo.

Por todo lo expuesto, calificamos a la alternativa A como la menos justa y a la alternativa B como intermedia, en nuestra escala de Justicia Social.

5. (REDISTRIBUCIÓN-Dificultades de aprendizaje). Luisa está en 6º de primaria y tiene problemas de aprendizaje, lo que le produce muchas dificultades para atender en clase y seguir el ritmo de sus compañeras y compañeros. Por esta razón acude al aula una profesora de apoyo para que le sea más fácil entender las cosas y ayudarle en lo que necesita. ¿Qué piensas de esto?:

- 1 A) Esto puede retrasar el ritmo de la clase e interferir en el aprendizaje de los demás estudiantes.
- 3 B) Es importante que se destinen apoyos extras y ayudas a los niños y niñas con dificultades.
- 2 C) Lo que tendrían que hacer los padres de Luisa es llevarla a clases de apoyo por las tardes para reforzar, de manera que pueda seguir el ritmo de la clase.

Este dilema de Luisa, nos vuelve a abordar la cuestión de las/os estudiantes con necesidades especiales, en este caso, referidas a dificultades de aprendizaje en la comprensión de las explicaciones que se desarrollan en el aula.

Tenemos que tener en cuenta la relevancia de la escuela no sólo como mera transmisora de conocimientos académicos, sino también como espacio socializador para el desarrollo de niñas y niños. De esta manera, la alternativa más justa es la B, puesto que aparte de lograr que todo el alumnado se encuentre en las mismas condiciones (pueda acudir a su aula ordinaria y comprender la clase), ayuda a su socialización.

En muchas escuelas, en lugar de una profesora de apoyo en el aula ordinaria, lo que se lleva a cabo son agrupamientos de estudiantes con dificultades en otras aulas con docentes de apoyo exclusivos. Sin embargo, volviendo a la socialización, creemos que esta es mucho más ventajosa si se da entre estudiantes del aula ordinaria, donde hay diferentes niveles de aprendizaje entre ellos/as (López Melero, 2001), al tiempo que pueden ayudarse unos a otros en la explicación de las materias. Igualmente, parece que el hecho de que un/a estudiante tenga que salir de su aula ordinaria y acudir a otra, actúa como una especie de Efecto Pigmalión (la expectativa de la escuela de que él/la estudiante tendrá mayores dificultades, hace que efectivamente él/la estudiante las tenga), resultando en detrimento de su aprendizaje (Gamoran, 1993) y su autoestima (Ireson y Hallan, 1999). La socialización al mismo tiempo implica que las y los estudiantes tengan acceso a las mismas experiencias de aprendizaje y puedan reflexionar de manera conjunta, lo que puede no estar dándose en aulas separadas de la ordinaria.

En muchas ocasiones, no hay recursos económicos para tener a una profesora de apoyo en el aula, o esta enseñanza de la profesora de apoyo no resulta suficiente para que el/la estudiante comprenda las clases, por lo que los tutores suelen recomendar a padres y madres clases de apoyo para sus hijos/as con dificultades. O son los propios padres y madres los que deciden llevar a sus hijos/as a dichas clases, fuera del horario escolar. Por tanto, esta alternativa (C) la colocamos como opción intermedia, justificable sólo en caso de que no haya recursos en la escuela, o estos

no sean suficientes, y supeditada a que padres y madres sí dispongan de dichos recursos, ya que si no es así, se estaría negando del mismo derecho a la educación, para sus hijos/as.

Consideramos a la alternativa A como la menos justa, puesto que postula que pueden surgir dificultades por el hecho de estar una profesora de apoyo en el aula ordinaria y no plantea ninguna opción para que Luisa pueda aprender.

6. (RECONOCIMIENTO-Mujeres). En nuestra sociedad, las mujeres y los hombres que desempeñan el mismo puesto de trabajo no suelen ganar lo mismo. ¿Por qué crees que pasa esto?:

- 3 A) Las mujeres ganan menos porque no se les trata igual que a los hombres.
- 2 B) Las mujeres ganan menos porque generalmente tienen otras obligaciones familiares.
- 1 C) Los hombres ganan más porque suelen comprometerse más con su trabajo.

En esta ocasión, preguntamos a las y los estudiantes por una cuestión no centrada en la escuela, sino a nivel de la sociedad: las diferencias de salario entre hombres y mujeres.

A pesar de leyes como la Ley Orgánica para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en España (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo), de programas para la igualdad de género, como el Programa de Naciones Unidas para el desarrollo, de Argentina, PNUD (Faur, 2008) y de organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.) que velan por la igualdad de derechos en el ámbito laboral, lo cierto es que la desigualdad entre hombres y mujeres es una realidad que sigue dándose, dificultando el acceso de la mujer al trabajo (Villar, 2010), y cuyo compromiso de erradicación debe ir enfocado en las líneas del feminismo, que ya nos señalaba Fraser (2008a, 2015).

Claramente esta diversidad en los sueldos es consecuencia de un trato discriminatorio hacia las mujeres, que desempeñan el mismo puesto de trabajo que los hombres, considerándolas en un rango inferior, por lo que la alternativa más justa, que refleja la explicación de la realidad, es la A.

Aunque la alternativa B y la C son similares, no justificando el inferior salario de las mujeres, consideramos a la opción B intermedia, porque sí es cierto que la mayoría de mujeres tienden a tener más obligaciones familiares, frente a los hombres. No obstante, sabemos que esto no justifica su menor sueldo, sino que más bien deberían potenciarse políticas de conciliación laboral, así como un reparto de tareas domésticas y familiares entre hombres y mujeres.

La alternativa C por tanto es la menos justa de las tres, puesto que da por hecho que las mujeres se comprometen menos con su trabajo, justificando así su menor salario por el mismo puesto, cuando es evidente que el compromiso en el trabajo es un factor independiente del género.

7. (REDISTRIBUCIÓN-Países pobres). Promenia es un país muy pobre que recientemente ha descubierto un yacimiento de petróleo que supondrá un aumento de la riqueza del país. Con los beneficios del petróleo el Gobierno debería:

- 3 A) Crear nuevos hospitales y escuelas públicas.
- 2 B) Estimular el desarrollo de nuevas empresas y la formación para el empleo.
- 1 C) Promover acuerdos con empresas multinacionales para la extracción y comercialización del petróleo.

Este dilema proyecta un asunto de redistribución de recursos en el caso de un país pobre, donde no están garantizados los derechos fundamentales de acceso a la educación, sanidad o empleo.

Desde el punto de vista de aquellos enfoques (Doyal y Gough, 1991; Nussbaum, 2000, 2012; Ochaíta y Espinosa, 2004; Sen, 1995; 1999; 2010) que nos hablan de capacidades o necesidades básicas para alcanzar el pleno desarrollo de las personas y por ende, una vida digna para estas, consideramos a la sanidad y la educación como los pilares fundamentales para este pleno desarrollo (Vázquez-Barquero, 2009), por lo que la alternativa más justa es la A, atendiendo estas demandas, de forma prioritaria. El Estado así, debe garantizar la salud y educación de las perso-

nas de su población, para lograr que estas puedan posteriormente acceder a trabajos adecuados, participar en la sociedad, etc.

Una vez esté asegurado el acceso a la sanidad y a la educación libre y gratuita para todas las personas, se debe fomentar en la población el empleo, tanto con el desarrollo de nuevas empresas que faciliten nuevos puestos de trabajo, como con la formación necesaria a las personas para acceder a dichos puestos. Esto corresponde a la alternativa B y por tanto, esta la situamos en un nivel intermedio de Justicia Social.

Por último, la alternativa C, la calificamos como la menos justa, ya que propone comercializar con empresas multinacionales, lo que puede provocar que el crecimiento de ingresos recientemente obtenido se quede en los acuerdos entre países, sin contar con la voz de las personas del país que sufre la desigualdad, y sin llegar a cubrir las necesidades básicas de su población.

8. (REPRESENTACIÓN-Elecciones generales/Presidente). Para elegir al presidente del gobierno de un país, deberían tener derecho al voto los ciudadanos y ciudadanas que:

- 1 A) Han nacido en ese país.
- 2 B) Tienen la nacionalidad de ese país, hayan nacido o no en él.
- 3 C) Viven en ese país, hayan nacido o no en él.

Aquí nos encontramos ante una situación de participación política de la ciudadanía, donde una de sus máximas expresiones es el derecho al voto.

Como puede deducirse, la opción más inclusiva de las tres es la C, que propone que todas las personas que estén viviendo en el país donde se produce la votación al presidente, tengan derecho al voto. Las personas que viven en el país, tienen derecho a participar y debatir en las cuestiones que atañen al país en el que se encuentran, dado que las decisiones que toma el presidente conciernen a todas aquellas personas que viven en este, no pudiéndose limitarse dicho derecho por razones de nacimiento o nacionalidad.

Un método que suelen establecer los gobiernos para regular el derecho al voto y comprobar si la persona reside en el país, es a través de la nacionalidad, solución que propone la alternativa B. Aunque esta solución puede ir en concordancia con las personas que están viviendo en el país, en muchas ocasiones la nacionalidad es difícil de obtener, teniendo diferentes criterios en función del país. Por tanto, consideramos a la alternativa B, como intermedia en cuanto a su nivel de Justicia Social.

Finalmente, la alternativa A nos parece la menos justa de las tres, porque como hemos mencionado, el derecho al voto debe darse sin restricciones debidas al origen de nacimiento de la persona. Además, una persona que haya nacido en ese país, no necesariamente tiene en la actualidad el conocimiento del gobierno de dicho país ni le atañen las decisiones que se tomen, si no reside en el mismo.

Como vemos, el razonamiento en este dilema tiene mucho que ver con la ciudadanía cosmopolita de la que nos habló Nussbaum (2010), y por tanto, concluimos basándonos en dicha ciudadanía, que cualquier persona debería considerarse ciudadana con todos los derechos (en este caso, con el derecho al voto), con independencia de su origen o nacionalidad.

9. (RECONOCIMIENTO-Acoso escolar). Pablo es un niño de 6º primaria al que un grupo de su clase molesta y acosa continuamente. Santiago sabe lo que están haciendo sus amigos y amigas y quiere pararlo. ¿Qué es lo que debería hacer?:

- 2 A) Decirles que no pueden hacerle eso a Pablo y, si no le hacen caso, pedir ayuda a un adulto.
- 1 B) No intervenir en las disputas, para no perder a sus amigas y amigos.
- 3 C) Hablar con Pablo para ayudarle a evitar esas situaciones.

Este dilema afronta la temática del acoso escolar, cuestión fundamental para trabajar la Justicia Social, desde la relación entre compañeros/as en las dinámicas escolares.

Creemos que este tipo de casos, no sólo se debe analizar desde el punto de vista de si se soluciona o no el problema o de cómo se solucionaría mejor o más rápido, sino desde el criterio fundamental que se está trabajando, que es el de la Justicia Social.

Así, desde el grupo de investigación, planteamos esta problemática mediante dos vías: por un lado, conseguir que dejen de molestar a Pablo; por otro lado, proporcionar a Pablo un sentido de agencia, dotándole de estrategias que necesita para enfrentarse a la situación de acoso.

Dotar de estrategias a las y los estudiantes en la escuela, se vuelve fundamental para que niños y niñas aprendan a resolver sus propios conflictos de forma no violenta (Díaz-Aguado, 2005), lo que contribuirá a su pleno desarrollo.

Siguiendo tales alternativas, para que dejen de molestar a Pablo, parece que lo más obvio es que Santiago diga a sus amigos que no le hagan eso a Pablo y, si no le hacen caso, pida ayuda a un adulto (opción A). Sin embargo, con esta alternativa, Pablo toma un papel pasivo en el problema, no se contemplaría el sentido de agencia que hay que otorgarle, que en otras palabras, es el reconocimiento de su situación de desigualdad.

Por tanto, desde nuestro criterio de la Justicia Social, la opción más justa es la opción C, donde se hablaría con Pablo para que pudiera adquirir habilidades de enfrentamiento a estas situaciones.

Consideramos que la solución debería realizarse en dos momentos temporales diferentes, de manera que en un primer momento, lo urgente es reconocer la situación de acoso y que Pablo no sólo se dé cuenta de ello, sino que pueda tener estrategias para afrontar o evitar la situación, (opción C), no cambiando la situación los demás, por él (opción A). Posteriormente, si la situación empeora, habría que intentar cambiar la conducta de los agresores, mediante opciones tipo la A, pero cuando primero se le hubiera escuchado a Pablo, haciéndole agente activo, de manera que él tome parte en cómo cambiar la situación de acoso.

No queremos decir ni mucho menos que Pablo tendría la culpa de su situación, pero sí, que en una situación de acoso, no podemos únicamente basarnos en ir hacia el agresor sino primero en reconocer a la víctima, dándole un sentido de que esta, puede cambiar su situación de desigualdad, lo que actualmente se está trabajando mucho bajo el nombre de empoderamiento. Por ejemplo, gran

parte de las actuaciones contra la violencia de género en España están tomando como punto de partida el programa: “Hay salida”, del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, donde se potencia primero el enfoque de empoderar a las víctimas de las agresiones: aportarlas estrategias para que se reconozcan como víctimas, dándose cuenta de su situación y puedan escapar de esta.

Es importante indicar que en el ámbito escolar, el reconocimiento de la víctima, no es excluyente para que si alguien del personal de la escuela presencia o tiene constancia de una situación de acoso, hable con los agresores, pero lo primero sería acercarse a la víctima, al tiempo que se esté disponible para esta. Esto se hace extensivo a cualquier situación de desigualdad en la escuela, o a situaciones en las que puede haber algún tipo de exclusión o acoso basado en la diversidad del alumnado, como por ejemplo el caso de familias homoparentales, que veremos en otros dilemas posteriores.

Finalmente, la alternativa B es la más injusta de las tres, puesto que no ayuda a resolver la situación, lo que perjudica no sólo a Pablo, sino también al resto de compañeros/as, que presencian la situación de acoso y observan que no se da una respuesta, lo que puede provocar que se cree una conciencia de pasividad ante estas situaciones, que de alguna manera convertiría a todos los espectadores en cómplices de los acosadores (Trautmann, 2008).

10. (REPRESENTACIÓN-Políticos). Para elegir a los representantes políticos de un país, ¿qué te parece más justo?:

- 2 A) Garantizar que todas las comunidades o regiones de ese país estén representadas.
- 3 B) Garantizar que haya un porcentaje mínimo de representantes de cualquier colectivo desfavorecido de ese país.
- 1 C) Garantizar que los representantes políticos de ese país puedan ser elegidos por su capacidad.

Este dilema también versa sobre participación política, al igual que el dilema 8, pero en este caso, referida a las cuotas de dicha participación para la elección de los representantes políticos,

temática que ya ha sido abordada entre otras cuestiones, en su relación con la calidad de la democracia (Martínez, 2004).

Desde nuestro enfoque de la Justicia Social, consideramos que se debe escuchar la voz de los excluidos, siendo necesario realizar políticas focalizadas en que puedan representar a la población, para compensar la desigualdad de base de la que parten, puesto que de otra manera, no conseguiríamos su integración ni la defensa de sus intereses. Por tanto, la alternativa B nos parece la más justa, dado que propone una cuota específica para todos los colectivos desfavorecidos del país.

Pensamos que la alternativa A es intermedia, ya que establece también una cuota para todas las comunidades o regiones del país, que beneficiaría a aquellas comunidades o regiones que históricamente hayan sido excluidas; así como a la defensa de los intereses de cada una de ellas, sin embargo, no se centra en los colectivos desfavorecidos, que pueden darse en cualquier comunidad. Además, en muchos países, las comunidades o regiones ya están representadas a través de competencias locales.

La alternativa C, sería justa en una situación utópica, en la que todos los representantes políticos partieran de las mismas condiciones (no existieran colectivos desfavorecidos), pudiera medirse su capacidad personal para gobernar, y por tanto, no hicieran falta cuotas específicas para contrarrestar las desigualdades de base. Como esta situación no es real, calificamos a dicha alternativa como la menos cercana a la Justicia Social.

11. (REDISTRIBUCIÓN-Discapacidad laboral). Tres personas son contratadas para hacer una obra. Una de ellas tiene una leve discapacidad que le hace ir más lento que los demás. ¿Cómo piensas que debe distribuirse el dinero de sus sueldos?:

- 2 A) Todas las personas deben cobrar lo mismo porque ocupan el mismo puesto.
- 1 B) Cada persona deben cobrar en función de su rendimiento
- 3 C) Todas las personas deben cobrar lo mismo y el Gobierno debe compensar a la empresa económicamente.

En esta ocasión, planteamos una situación de redistribución en el terreno laboral, relacionándolo con las personas con discapacidad que desarrollan el mismo empleo, que otras sin discapacidad.

Al igual que en el dilema anterior, desde nuestro enfoque de la Justicia Social, creemos firmemente en que las políticas deben ir focalizadas a las personas en riesgo de exclusión, por su situación personal, en este caso, por su situación de discapacidad, dado que de esta forma, podremos lograr la plena inclusión y participación de estas personas en la sociedad con igualdad de oportunidades de acceso al trabajo (Cantarero-Prieto y Moreno-Mencía, 2010).

Partiendo de esta premisa, la alternativa C nos parece la más justa, ya que para garantizar que desde las empresas privadas, se cumple la integración de las personas con discapacidad al trabajo, actualmente son necesarias políticas que favorezcan a dichas empresas por incorporar a su plantilla a dichas personas, y compense las dificultades que esto puede llevar a su trabajo, como el hecho de que estas puedan tener un ritmo menor en su trabajo, tal y como señala el dilema.

La alternativa A es similar, porque indica, al igual que la C, que todas las personas deben cobrar lo mismo desempeñando el mismo puesto de trabajo, aunque cada una tenga un ritmo de trabajo diferente. En cambio, en esta opción, no se valora a la empresa que contrata al trabajador con discapacidad, compensándola económicamente, lo que puede derivar en muchas ocasiones, en que las empresas dejen de contratar a estas personas. Es por ello, por lo que consideramos a esta alternativa A como intermedia en la escala de la Justicia Social.

Finalmente, la alternativa B es la menos justa de las tres, puesto que subordina a las personas con discapacidad a tener un menor salario por el mismo empleo, debido a su rendimiento más lento.

12. (REPRESENTACIÓN-Estudiantes escasa participación). En tu colegio hay varios alumnos y alumnas que apenas participan en actividades fuera del aula. ¿Qué harías tú para promover su participación?:

- 1 A) Pedir a los profesores y profesoras que organicen actividades que les ayuden a participar más.
- 2 B) Proponer junto con mis amigas y amigos una actividad.
- 3 C) Hablar y pensar con ellos y ellas en otras formas de participación.

Este dilema hace referencia a la escasa participación de algunos/as estudiantes en actividades fuera de las clases ordinarias, como actividades en el recreo, excursiones, exposiciones grupales con otras clases, etc. Es una situación que suele darse en las escuelas, especialmente con aquellos/as estudiantes nuevos, pero también con algunos/as que permanecen excluidos del grupo, por diversas dificultades (posible rechazo o acoso de sus compañeros/as, falta de habilidades sociales por parte de los/as estudiantes, prejuicios del grupo o de ellos mismos, actividades que no motiven o que resultan difíciles de llevar a cabo, etc.), y cuya solución, preocupa a la comunidad educativa.

Con frecuencia, ante estas situaciones, se deriva la responsabilidad a los/as docentes, para que organicen actividades en las que estos/as estudiantes participen más, lo que formula la alternativa A. Sin embargo, creemos que esta opción es la menos justa de las tres, ya que supone una barrera a la autonomía (Robles, 2015) de los/las estudiantes, siendo esta un objetivo crucial en nuestro enfoque, de forma que se realizan actividades sin contar con sus opiniones, y dando por hecho que las actividades que propongan, serán las más adecuadas para ellos/as.

Como venimos indicando a lo largo de la tesis, cuando existe una situación de injusticia, la solución siempre debe partir de la voz de los que están sufriendo dicha injusticia (Cumings, 2014), atendiendo a sus reivindicaciones. Tanto la alternativa A como la B no escuchan las voces de los/as estudiantes que apenas participan en las actividades, sino que directamente proponen actividades sin conocer los motivos por los que no participan.

La alternativa B nos parece intermedia en la escala de la Justicia Social, puesto que señala que la propuesta de actividad sea hecha por los/as compañeros/as de aquellos/as estudiantes que no participan, de forma que son los/as propios/as estudiantes los que eligen y diseñan las actividades en las que participarán, entendiendo que los/las compañeros/as tendrán ideas más cercanas a ellos/as que el profesorado, y no teniendo que dejar en manos de los adultos las decisiones sobre actividades en las que están inmersos/as (como plantea la alternativa A).

Por tanto, clasificamos a la alternativa C como la más justa, dado que se les pregunta directamente a aquellos/as estudiantes que no participan los motivos por los que no lo hacen y se trabaja con ellos/as en otras posibles actividades para potenciar su participación, haciendo que ellos/as sean positivos agentes de cambio (Lee, 2009) que modifican la situación de injusticia, partiendo de sus intereses propios.

Además, algunos estudios, como el de Ros (2009) ya nos han destacado la importancia de la participación del alumnado, para la mejora de los resultados académicos en la escuela y la importancia de la labor del profesorado para impulsar que las y los estudiantes descubran sus intereses y preferencias, sin prefijarles ninguna actividad determinada para ellas/os.

13. (RECONOCIMIENTO-Identidad cultural). Las familias de los/as estudiantes que proceden de otra región, país o religión, deben procurar que sus hijos e hijas:

- 1** A) Mantengan su cultura, creencias y costumbres.
- 2** B) Se adapten a la cultura, creencias y costumbres predominantes.
- 3** C) Decidan por sí mismos lo que creen mejor.

Este dilema aborda la cuestión de la identidad cultural con los/as hijos/as de familias que proceden de regiones, países o religiones diferentes, y la disyuntiva entre el mantenimiento de su identidad cultural, o la adaptación de esta a la cultura predominante.

Desde nuestro enfoque de la Justicia Social, afirmamos que para promover una ciudadanía orientada a la Justicia Social (Westheimer, 2015; Westheimer y Kahne 2004a, 2004b), se debe

fomentar la reflexión crítica en las y los estudiantes, para que sean ellas/os mismos/as los que tomen sus propias decisiones (García-Pérez y Montero, 2014; García-Vallinas, 1997; Lin et. al., 2010; Sidiropoulou-Dimakakou, et. al., 2013) y elijan qué hacer en cada momento, por lo que defendemos a la alternativa C como la más cercana a la Justicia Social.

Aunque tanto la alternativa A como la B no permiten que sean los y las estudiantes, hijos/as de familias procedentes de otros países, religiones o culturas, quienes decidan qué hacer, creemos que la alternativa B es menos restrictiva que la A, planteando que estos/as se adapten a la cultura predominante, lo que muchas veces, resulta necesario para su integración en la sociedad.

Dicha adaptación no significa eliminar las raíces culturales, sino que puede pasar por compartir ideas de la cultura propia y la predominante, de forma que el/la estudiante seleccione qué valores escoger de cada cultura y pueda sentirse ciudadano/a cosmopolita (García-Vélez, 2016; Nussbaum, 2010), aunando ambas culturas. Por tanto, la alternativa B la calificamos como intermedia en nuestra escala de Justicia Social.

En cambio la alternativa A, al postular que los/las hijos/as de familias con otras culturas deben mantener sus culturas propias, señala un rechazo total a la cultura predominante, de forma que no hay ningún tipo de integración o reflexión crítica de la diversidad cultural, sino un cierre a cualquier opción que no sea la suya, lo que supone un posible aislamiento y un obstáculo importante a la integración de culturas y a la búsqueda conjunta de la Justicia Social. Es por ello, por lo que exponemos a la alternativa A como la más injusta en nuestra escala.

14. (REDISTRIBUCIÓN-Becas escolares). Para poder recibir una beca, ¿qué debe ser más importante?:

- 1 A) Las notas del estudiante.
- 3 B) El dinero de la familia del estudiante.
- 2 C) Las notas y el dinero de la familia por igual.

En este caso, mostramos una problemática de gran actualidad en las políticas educativas, surgida con más fuerza aún debido a las situaciones de crisis económicas que se viven en muchos países, donde las y los estudiantes ven dificultado su acceso a la educación por motivos financieros.

En el dilema, entran en juego dos cuestiones para la asignación de becas escolares: el nivel de ingresos de la familia y las calificaciones del estudiante.

Parece lógico pensar que las becas deben ir orientadas al alumnado cuyas familias dispongan de menores recursos económicos, porque suponen una ayuda monetaria para que estos/as estudiantes puedan acceder o continuar con sus estudios (Mediavilla, 2013).

No obstante, en muchas ocasiones se pone en duda el uso que hacen los/as estudiantes que reciben las becas, sugiriendo un posible desaprovechamiento de estas en las clases. Está muy extendido el pensamiento de que aquellos/as estudiantes que reciben ayudas económicas, no se esfuerzan por acudir a las clases o estudiar, dado que de todas formas, se les seguirá dotando de esa prestación.

Bajo este pensamiento, han surgido políticas que tratan de “premiar” a las y los “estudiantes ejemplares”, otorgando dichas ayudas, no a aquellos cuyos ingresos familiares son menores, sino a aquellos cuyas calificaciones son mayores, postulando que son estos los que se han esforzado y por tanto, son merecedores de recibirlas.

En contra de esta argumentación, pensamos que la idea de que las y los estudiantes que obtienen bajas calificaciones no se esfuerzan, supone un prejuicio hacia dichos/as estudiantes.

Además, es una realidad que aquellos/as niños/as cuyas familias no disponen de recursos económicos suficientes, tienen mayores dificultades para estudiar (menos espacio de estudio, menos tiempo debido a que deben hacerse cargo de otros familiares o ayudar en la economía familiar, padres o madres con menor formación académica, etc.).

Por tanto, la alternativa que nos resulta más injusta es la A, que cuenta sólo con las calificaciones del alumnado para otorgar becas, sin valorar los ingresos familiares. Igualmente, es probable que muchos/as estudiantes que obtienen notas altas, posean una economía familiar adecua-

da, lo que hace que sus notas no sean debidas sólo a su esfuerzo personal, sino también a las facilidades con las que se encuentran en su estudio (padres/madres con mayor formación, mayor espacio y tiempo para estudiar, etc.)

Consideramos a la alternativa C como la intermedia, dado que a pesar de que se tiene en cuenta los ingresos familiares, se valoran en un nivel equitativo las calificaciones del alumnado, lo que tal y como hemos desarrollado, no es equiparable, puesto que existe gran probabilidad de que la economía familiar incida en el éxito educativo. Es por ello, por lo que no podemos exigir notas altas para que las y los estudiantes tengan acceso a las becas escolares, porque así no nos estamos asegurando el esfuerzo del/de la estudiante, sino cierta facilidad que tiene este/a para su estudio.

Concluimos entonces, que la alternativa más justa es la B, en la que el criterio que prevalece para otorgar becas escolares es el nivel económico de las familias de los y las estudiantes, ayudando así a aquellas familias de menores ingresos para que puedan proporcionar mayor espacio y tiempo a sus hijos/as, facilitándoles el estudio.

15. (REPRESENTACIÓN-Gobierno democrático). En un sistema de gobierno democrático, lo imprescindible es que:

- 1 A) Se celebren elecciones cada 4 o 5 años para que se cambie o no el gobierno.
- 2 B) Exista un parlamento o consejo donde se discutan las leyes entre todas las ciudadanas y ciudadanos o sus representantes y el gobierno.
- 3 C) Se respeten todas las libertades y derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas de ese país.

Una de las tres dimensiones de las que partimos en nuestro enfoque de la Justicia Social es la representación o participación (Fraser 2008a, 2008c, 2015) señalando esta con la necesidad esencial de que todas las personas participen en aquellas decisiones que les afectan en su vida. Con este argumento, es fácil deducir que la opción más justa en el presente dilema es la C, al ser la más in-

tegradora de todas, haciendo que cualquier estudiante, independientemente de sus notas o de la valoración de la maestra, pueda ser representante, siempre que sea elegido por sus compañeros/as.

Como en esta situación, lo que predomina es la participación de los y las estudiantes, dado que además, es la temática que se pretende trabajar, se tiene que otorgar un papel activo en elegir a sus representantes. La diferencia entre las opciones A y B, es que en la A, el criterio para elegir a un representante de las y los estudiantes es la valoración de la maestra, mientras que en la B, ese criterio lo deciden los propios estudiantes.

A pesar de que a la maestra del ejemplo, pueda presuponersele un criterio más o menos justo de elección de los representantes, con esta alternativa, se está tomando una decisión para una responsabilidad que es del alumnado, por parte de alguien externo, que no es estudiante.

En cambio, en la opción B, aunque lo más justo no es que sea representante sólo alguien que tiene buenas notas, es un criterio más justo que el de la maestra, puesto que son los propios estudiantes los que establecen un criterio para ser elegidos, criterio que al tiempo que establecerlo, pueden esforzarse para conseguirlo.

Por todo lo expuesto, calificamos a la alternativa A como la menos justa y a la alternativa B como intermedia, en nuestra escala de Justicia Social.

16. (RECONOCIMIENTO-Familia). Para que exista una familia, según tú opinión, lo más importante es que haya:

- 1** A) Un matrimonio formado por una mujer y un hombre, con o sin hijas/os.
- 2** B) Una pareja de personas, de cualquier sexo, que decidan formarla.
- 3** C) Una unión afectiva entre personas que comparten un lugar de vida común.

Este dilema pregunta a niños y niñas sobre el concepto de familia, valorando a qué aspecto le dan más importancia, de forma que circunscriban o no, distintos tipos de familia.

Consideramos que el concepto de familia va evolucionando con el tiempo (Pichardo, 2007) y debe adaptarse a las situaciones específicas de cada época, de manera que en la actualidad, no tendría que ser tan importante la composición de los miembros de la familia, existiendo cada vez mayores tipos de familia, como la dinámica que se dé entre ellos (Patterson, 2006; Sánchez y Valdés, 2011).

Por tanto, la opción más justa socialmente, es la opción C, dado que es la más inclusiva de las tres alternativas, proporcionando mayor importancia a la dinámica familiar, en cuanto al vínculo afectivo, en lugar de a las personas que componen la familia, como es el caso de las otras dos alternativas. Así, en la familia no tiene porqué existir una pareja, sino que lo verdaderamente relevante es la unión afectiva entre sus miembros, pudiendo por ejemplo formar una familia una abuela y un nieto, unos primos, etc., siempre que exista dicha unión.

La opción A corresponde a la alternativa menos justa, ya que se centra exclusivamente en la familia tradicional de la pareja casada, siendo obligatorio que esté compuesta por un hombre y una mujer.

Y por último, la opción B la consideramos intermedia en nuestra escala, puesto que contempla la posibilidad de que exista una pareja de distinto o del mismo sexo en una familia, pero sigue considerando la necesidad de existencia de una pareja para formar una familia.

17. (REPRESENTACIÓN-Lenguas cooficiales). Vetonía es un país en el que el 30% de los niños y niñas que han nacido en ese país y sus madres y padres no hablan “vetón” (el idioma oficial), sino que hablan “yuso” la lengua oficial de un país vecino (la República Yusa). ¿Cuál de estas propuestas del gobierno de Vetonía te parece mejor para la convivencia en ese país?:

- 1 A) Que todas las niñas y niños que hablen “yuso” vayan a colegios donde solo se hable ese idioma.
- 3 B) Que se enseñen en los colegios los dos idiomas, “vetón” y “yuso”, a todas/os las niñas y los niños.

2 C) Que haya colegios distintos y que cada familia elija a cual quiere ir.

Aquí se aborda la problemática de las lenguas cooficiales dentro de un mismo país, en el que existen niñas y niños que no hablan el idioma oficial del país en el que han nacido, sino el de algún país vecino. Se pregunta a las y los estudiantes cuál debería ser la propuesta más adecuada del gobierno en cuanto a los centros educativos, para la convivencia en ese país.

La alternativa A plantea que los y las niñas que hablan el idioma del país vecino, vayan a centros donde se hable solamente ese idioma. Nos parece la opción más injusta de las tres, dado que restringe la enseñanza del idioma oficial del país a aquellos/as estudiantes que no lo hablan, limitando así su integración en el país en el que viven.

La alternativa C, aunque es útil en el sentido de la libertad de elección de los centros educativos, por parte de las familias, la consideramos en un nivel intermedio de la Justicia Social, puesto que supone que existen centros educativos en los que no se enseña alguno de los dos idiomas.

Desde nuestro enfoque de la Justicia Social sin embargo, abogamos por el derecho a la educación, siendo de vital importancia que niños y niñas tengan acceso a todas las enseñanzas presentes en el país, por lo que la alternativa B nos parece la más justa, ya que propone que en las escuelas se enseñen ambos idiomas, lo que supone además una posibilidad de inclusión de niñas y niños mucho mayor, al conocer los dos idiomas que coexisten en el país.

Parece lógico además pensar que en casos como el de Vetonía, donde están presentes dos idiomas en el país, es oportuna la educación bilingüe (Cummins y Swain, 2014; Ortiz-Sandoval, 2012), enseñando ambos, puesto que es necesario que niños y niñas se desarrollen en ellos, pensando en la importancia de la multiculturalidad y su integración en la sociedad.

18. (RECONOCIMIENTO-Hijos/as parejas homosexuales). Algunas personas no aceptan que las parejas de gays y lesbianas tengan hijos/as. Ante esta situación, ¿qué piensas que es mejor?:

- 1 A) Para proteger los derechos de los niños y las niñas estas parejas no deberían tener hijos/as.
- 2 B) Para proteger los derechos de los niños y las niñas, no deberían contarle a nadie cómo es su familia.
- 3 C) Estas niñas y niños deberían recibir una protección especial por parte del profesorado.

En esta ocasión, planteamos un dilema relacionado con los derechos de las familias homoparentales, en concreto con su derecho de tener hijos/as y el rechazo por parte de algunas personas del mismo.

A pesar de la aprobación del matrimonio homosexual y la adopción conjunta, tanto en España (Ley 13/2005) como en Argentina (Ley Nacional n°: 26618, de 22 de julio de 2010), en ambos países, y también a nivel internacional, muchas personas siguen sintiendo rechazo a que las parejas gays o lesbianas tengan hijos/as, con argumentos relacionados con la idea de que supone un riesgo para las normas básicas de convivencia y la educación de hijos e hijas (Glaser, 2005), lo que puede derivar en la exclusión, incluso el acoso hacia estos niños/as.

Agustín (2014) señala varios puntos a tener en cuenta para suprimir el rechazo hacia estos niños/as desde las escuelas, como son la necesidad de la inclusión de la diversidad familiar en el curriculum educativo, la interacción con las personas del centro escolar y su relación con las familias y la formación de docentes en esta diversidad familiar (Goodrich et. al., 2016)

La Justicia Social implica que todas las personas tengan los mismos derechos en la sociedad, de forma que si esto no se da, se debe atender a aquellas personas que sufren injusticia, para lograr que se reconozcan los mismos derechos.

Es por ello, que se necesita proteger a niños y niñas de familias homoparentales de posibles rechazos y la escuela como institución de formación de estos/as debe respaldar dicha protección,

con varios puntos como los que indica Agustín (2014). Esta protección se postula desde la alternativa C, por lo que consideramos a la misma, como la alternativa más justa en la escala.

Por el contrario, la alternativa A supone la negación de la igualdad de derechos para las familias homoparentales, aconsejándoles que no tengan hijos/as, a pesar de la existencia de la ley que les otorga el derecho a tenerlos, y de diversas investigaciones que no encuentra diferencias entre hijos/as de familias homoparentales y los de padres heterosexuales, en términos de desarrollo infantil, bienestar e identidad sexual (Agustín, 2014; Ceballos-Fernández, 2012). Por tanto, esta alternativa A la clasificamos como la más injusta en la escala.

Finalmente, la alternativa B la consideramos intermedia en la escala de Justicia Social, dado que aunque les otorga el derecho a estas familias, permitiendo que tengan hijos/as, les limita que estos/as hijos/as puedan hacer pública su situación, restringiéndoles su libertad de expresión, y por consiguiente, poniendo trabas a la inclusión de la diversidad familiar en el curriculum y la interacción entre las familias y la comunidad educativa, colocándoles así en una posición inferior respecto a sus compañeros/as de familias de parejas de distinto sexo.

19. (REDISTRIBUCIÓN-Excursión). En un colegio se ha planificado una excursión de un día a un importante museo de la ciudad, para dos grupos de estudiantes de 6º primaria. El equipo directivo y el equipo de profesores conocen que hay cinco estudiantes cuyas familias no tienen dinero para pagar el coste de esa actividad. ¿Qué deberían hacer?:

- 3** A) Que el colegio pague los gastos de los/as estudiantes que no tienen dinero.
- 2** B) Subir un poco el precio de la excursión al resto de los dos grupos para que asistan todos.
- 1** C) Asegurarse que los chicos y chicas que no puedan ir a la excursión trabajen en clase sobre lo que van a ver en el museo.

Este dilema muestra una situación de desigualdad entre familias de escolares con y sin (o con menores) recursos económicos, que provoca que los/as hijos/as de familias con menores recursos, no puedan realizar la misma actividad que los/as de familias más acomodadas. Como vemos, esto

supone una problemática tradicional de diferencia entre ricos y pobres, aplicada al ámbito escolar, preguntando a las y los estudiantes qué se debe hacer ante una situación en la que los/as hijos/as de familias con menos dinero, no pueden pagar una excursión de la escuela.

Consideramos a las excursiones escolares, como actividades muy relevantes en el ámbito escolar, para la formación en valores, la construcción activa por parte del alumnado de su propio aprendizaje (Melcón, 1991) y la promoción del desarrollo personal de los y las estudiantes (Michie, 1998), por lo que consideramos primordial que todos puedan participar en dichas excursiones.

Así pues, la opción C es la menos justa de las tres, dado que a diferencia de la A y la B, la solución de la C no permite que las y los estudiantes que no cuentan con recursos económicos suficientes, tengan las mismas oportunidades que los que sí cuentan con estos (en este caso, oportunidad de ir a la excursión).

En las alternativas A y B, en cambio, se intenta recaudar dinero para que estos estudiantes puedan ir a la excursión. La alternativa B propone que el dinero se recaude a través de los y las estudiantes y sus familias, entre quienes se distribuirían los gastos económicos, para pagar la excursión a sus compañeros/as. La alternativa A, por otro lado, plantea que sea el colegio quien asuma el pago. Aunque a simple vista, pueda parecer que ambas son buenas soluciones, dado que con las dos se conseguiría que estudiantes que no tienen dinero puedan ir a la excursión como el resto, desde el criterio de la Justicia Social, es más justa la alternativa A.

El colegio, a través del equipo directivo y del profesorado tiene que conocer la realidad de sus estudiantes y saber si hay estudiantes en situación de pobreza o desigualdad, para planificar actividades en consecuencia. Además, en el ejemplo, se asume que el equipo directivo y el profesorado conocen la situación de estos/as estudiantes, por lo que no deberían haber propuesto una excursión a la que no todos pueden acceder, extendiendo así la situación de injusticia y desigualdad, de la que ya parten.

Desde nuestra perspectiva de Justicia Social, es fundamental que el colegio conozca la situación de sus estudiantes, realizando actividades en las que todos tengan cabida (Veleda et. al., 2011), y si como en el ejemplo, la desigualdad ya se ha dado, es el responsable de facilitar las condiciones para que todos los y las estudiantes puedan tener acceso a las mismas oportunidades, en este caso, pagando los gastos.

No obstante, la alternativa C aún se da en algunas escuelas, lo que puede ser debido a diversos motivos: falta de conocimiento de la realidad del alumnado, falta de planificación del equipo directivo o profesorado, falta de comunicación entre estudiantes, familias y el personal del centro, etc.

20. (REDISTRIBUCIÓN-Trabajo infantil). Una empresa multinacional del deporte fabrica productos en un país muy pobre, empleando a niños y niñas en las fábricas. ¿Qué piensas de ello?:

- 2 A) Permite a las niñas y niños ganar algo de dinero para ayudar a sus familias.
- 3 B) Los niños y niñas nunca tendrían que trabajar.
- 1 C) Debería permitirse si los niños y niñas prefieren trabajar a estudiar.

Este dilema versa sobre el trabajo y explotación infantil que pueden ocurrir en países pobres, limitando el acceso a la educación de niñas y niños.

En primer lugar, consideramos que garantizar el derecho a la educación de niños y niñas es fundamental (Veleda et. al., 2011) y no puede estar subordinado a cuestiones económicas del país o las familias, que obliguen a trabajar a dichos niños y niñas. Además, en la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) se incide tanto en el derecho a la educación de niños y niñas, como en la protección contra el trabajo infantil. Así pues, designamos a la alternativa B como la más justa, dado que señala que niños y niñas nunca tendrían que trabajar.

Por otro lado, es cierto que en ocasiones, especialmente en países en vías de desarrollo, el salario que ingresan las familias a través de sus hijos/as, es clave para que estas familias puedan

tener acceso a recursos básicos (comida, salud, etc.), y por ello, una gran parte de niñas/os en estos países está trabajando, muchas veces, sin tiempo para acceder a la escuela (UNICEF, 2011).

Por tanto, la alternativa A la situamos en un nivel intermedio de Justicia Social, ya que es una premisa cierta, aun considerando que niños y niñas no deberían trabajar nunca.

Finalmente, la alternativa C la establecemos como la menos justa en nuestra escala, aludiendo al derecho primordial que deben tener niños y niñas de acceso a la educación. Aunque dicha alternativa plantea la libertad de elección para niños y niñas, consideramos que esta libertad no puede estar supeditada al derecho a la educación, como derecho básico para el desarrollo pleno de niños y niñas.

21. (REPRESENTACIÓN-Justicia universal). Si se pudiera construir una “Justicia Universal” para todos los países, ¿cómo debería hacerse?:

- 2 A) Las organizaciones internacionales como la ONU deberían elaborar leyes que fueran de aplicación para todas las personas del mundo.
- 3 B) Que se tenga en cuenta la opinión de todos los ciudadanos y ciudadanas de los distintos países a través de las asociaciones que defienden este objetivo.
- 1 C) Que se firmen acuerdos entre los gobiernos de aquellos países que comparten las mismas raíces culturales.

Este último dilema hace referencia a una construcción hipotética de una “Justicia Universal”, para todos los países y pregunta a los y las niñas cómo debería llevarse a cabo.

Defendemos que es imprescindible que en la aplicación de leyes y la defensa de derechos, se atienda a las necesidades de todas las personas, especialmente aquellas que han sido históricamente excluidas, por razones de género, etnia, edad, habilidad física o mental, nivel socioeconómico, educación, orientación sexual o cualquier otra característica del grupo de pertenencia.

Además, dicha “Justicia Universal” según nuestro enfoque, debería ir relacionada con la idea de ciudadanía cosmopolita (Casal, 2000; García-Vélez, 2016; Nussbaum, 2010) en el sentido de

que todas las personas se sintieran parte integrante de una estructura mundial, como “ciudadanos/as del mundo”, debatiendo y participando en las decisiones democráticas a nivel global, por lo que optamos por la alternativa B como la más justa, al proponer precisamente que se tenga en cuenta la opinión de toda la ciudadanía.

En cuanto a la alternativa A, la situamos en un nivel intermedio de la Justicia Social, porque aunque es vital que los organismos internacionales elaboren derechos universales y leyes aplicables a todas las personas del mundo, como ya proclama la ONU (Organización de las Naciones Unidas), resulta de importancia prioritaria que previamente se haya escuchado las voces y demandas de estas personas, para promulgar leyes en consecuencia. Por tanto, creemos que lo que postula la alternativa A debería darse en un paso posterior, después de habernos asegurado que se cumple lo señalado por la alternativa B.

Para terminar, la alternativa C nos parece la menos justa en la escala. Pensamos que resultaría positivo que aquellos países que comparten raíces culturales, puedan establecer acuerdos comunes, basándose en dichas raíces, pero entendemos que estos acuerdos no son indispensables para desarrollar la “Justicia Universal”, y que dicha justicia debería formular leyes consensuadas con las personas de todos los países y de aplicación para todas ellas.

Anexo 3. Guion de la entrevista

Presentación: “Hola, ¿qué tal?, ¿cómo te llamas?..., encantada, yo soy Almudena. ¿Te han dicho sobre qué íbamos a hablar?, bueno, yo pertenezco a un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, estamos preguntando a chicos de 4º y 6º de primaria, nos interesa conocer vuestra opinión sobre diversos temas.

Vamos a hablar de situaciones que pueden pasar en tu colegio, o en tu entorno, en Madrid/Buenos Aires, y me tienes que decir qué solución se te ocurre que se puede hacer para cada una de las situaciones. No hay soluciones correctas o incorrectas, así que tienes que responderme basándote en lo que tú crees que te parece mejor. ¿Lo entiendes?, ¿tienes alguna duda? Puedes contarme con confianza todo lo que pienses acerca de lo que hablemos, porque todo lo que digas, sólo lo voy a escuchar yo.”

Grabadora: “Voy a grabar lo que hablemos para no tener que estar escribiendo toda la conversación que tengamos, y así poder estar más atenta a todo lo que dices, ¿no te importa que lo grabemos?, puedes hablar tranquilamente como hablas de manera normal, porque la grabadora lo grabará sin problemas. Vamos a empezar: (ya grabando) Estoy aquí con ..., en el colegio...¿cuántos años tienes... (nombre del/de la niño/a)?, ¿y cuándo es tu cumpleaños?...Muy bien, pues vamos con la primera situación”:

- 1) **REDISTRIBUCIÓN-Excursión.** “¿Hacéis **excursiones** en tu escuela?, ¿dónde habéis ido?, ¿te gustan...?”. “Imagínate que en tu clase, la semana que viene vais a hacer una excursión, pero hay dos compañero/as tuyo/as que no pueden ir, porque su familia no tiene dinero para pagar la excursión, ¿qué se te ocurre que se puede hacer ahí?”.

(Opciones del cuestionario: - que pague el colegio

- que paguen los familiares de los otros estudiantes

- que estos estudiantes se queden en clase, trabajando sobre lo que los otros verán en la excursión).

(Si propone una solución relacionada con que alguien pague a estos chicos, se le hacen preguntas relacionadas con quién debería pagarles y por qué, como por ejemplo: “¿y quién les pagaría, vosotros, los compañeros, vuestras familias, los profesores...? qué te parece más justo?”, o en casos en los que hablan de situaciones que ya se han dado en la escuela, en la que

han organizado una recolecta de dinero, mediante mercadillos, sorteos, rifas, etc., se les pregunta cómo fue el proceso: quién organizaba, quién compraba o vendía, etc. y si les pareció buena solución, o sería mejor otra solución, por ejemplo, que pagaran directamente los responsables de la organización de la excursión).

“Yo el otro día estuve en una escuela en la que justo los de 4º/6º se iban de excursión, a un museo y pasaba eso, había un chico y una chica que no habían pagado el dinero para ir al museo, porque su familia no tenía. Lo que hicieron en esa escuela fue que este chico y esta chica no fueron al museo, porque no habían pagado, pero se quedaron en clase viendo un video sobre lo que los otros pudieron ver en la excursión, sobre las cosas que se veían en el museo...¿qué te parece esa solución, que tomaron en esa escuela?, ¿qué te parece mejor, la solución que me decías tú, o esta?, ¿por qué?.

2) **RECONOCIMIENTO-Acoso escolar.** Ahora vamos a hablar de Pablo y Santiago. **Pablo y Santiago** son amigos, y van a la misma clase de 4º/6º primaria. Pero Santiago tiene otros amigos en la clase, que siempre están molestando a su amigo Pablo: le insultan, le esconden cosas... Santiago quiere que dejen de molestar a Pablo, pero no sabe qué hacer, porque también es amigo de los que le molestan, ¿qué podría hacer?:

(Opciones del cuestionario: -Hablar con sus amigos y, si no le hacen caso, pedir ayuda a un adulto.

- No intervenir.

- Hablar con Pablo para ayudarlo a evitar esas situaciones.)

¿Y así conseguiría Santiago que le dejaran de molestar a Pablo?, ¿y así Pablo consigue que le dejen de molestar ese grupo de clase?, ¿cómo lo puede evitar Pablo?

¿Y sus amigos no se enfadarán con él porque defiende a Pablo?, ¿A quién puede pedir ayuda?, ¿y si le siguen molestando? ¿Siempre que haya alguien que molesta a un compañero, la solución sería...(lo que haya dicho el/la estudiante), o depende del caso?

- 3) **REPRESENTACIÓN-Estudiantes escasa participación.** ¿En tu colegio hacéis actividades aparte de las clases, por ejemplo fiestas, campeonatos...?, veo que tenéis decoradas las aulas...Vale, ahora imagínate que en tu clase hay varios estudiantes que apenas participan en este tipo de actividades fuera del aula, por ejemplo, en los juegos en el recreo, cuando bajáis, siempre hay dos compañeros/as tuyos/as que se quedan en una esquina del patio y no están con los demás. **¿Qué harías tú para que estos chicos participaran?:**

(Opciones cuestionario: - Profesores.

- Proponer con mis amigos.
- Pensarlo con ellos)

¿Quiénes iríais (si dice: “iríamos a hablar con ellos”), tú solo/a o con alguien más?, ¿llamaríais a algún profesor o sólo entre los compañeros?, ¿por qué?, ¿qué les diríais?, ¿y si os dicen que no están jugando con vosotros porque no les gusta el juego al que estáis jugando, qué haríais?

¿Tú crees que si estos compañeros/as no han participado casi nunca, (si lo organizan los profesores), se animarán a participar?

¿Y qué actividad se te ocurre que podríais hacer?, ¿y cómo podéis saber lo que les gustará a estos alumnos?...

- 4) **REDISTRIBUCIÓN- Dificultades de aprendizaje.** Bueno, ahora te voy a hablar de Luisa, Luisa es una niña de tu edad, y que también está en 6º de primaria (o 4º, según sea el participante) como tú. **Luisa tiene problemas de aprendizaje**, lo que le produce muchas dificultades para atender en clase y seguir el ritmo de sus compañeras y compañeros. Por esta razón en su escuela, acude al aula una **profesora de apoyo** para que le sea más fácil entender las cosas y ayudarle en lo que necesita. Luisa está con sus compañeros y con la tutora, pero al mismo tiempo, tiene esta profesora de apoyo, para ayudarle en lo que necesita. ¿Qué te parece que hayan puesto una profesora de apoyo para ella, en esta escuela?

(Opciones cuestionario:

- Puede retrasar en el aprendizaje de los demás estudiantes.

- Es importante que se destinen apoyos.
- tendrían que llevarla a clases de apoyo por las tardes para reforzar)

¿te parece bien, te parece mal?, ¿por qué?, ¿y no crees que esto puede retrasar el ritmo de la clase?, ¿tú crees que todos tus compañeros y tú tenéis el mismo ritmo aprendiendo matemáticas, por ejemplo?, ¿y a ti no te ha pasado que tienes problemas con alguna asignatura?, ¿y qué haces cuando un ejercicio no te sale?, ¿le preguntas a tus compañeros, al profesor...?. ¿En esta escuela tenéis profesores de apoyo, así como lo hacen con Luisa, que están dentro de la clase, con los demás compañeros o los compañeros que van más lentos, se van a otra clase?, ¿y qué te parece mejor?, ¿qué se puede hacer si hay mucho ruido en clase y Luisa no se entera bien de lo que explican?, ¿en vuestra clase, qué hacéis cuando hay mucho jaleo?

- 5) **REPRESENTACIÓN-Elección representante de clase.** No sé si sabes lo que son los **delegados/as** en una clase...¿aquí tenéis delegados/as?. Si no sabe, se le explica:

Es un compañero/a de la clase, o puedes ser tú/vos, que es como un representante de la clase o un portavoz, de todo lo que pensáis los alumnos. Entonces, cuando hay algún problema que queréis hablar con algún profesor pues, imagínate para que os ponga menos deberes, porque os pone muchos deberes, pues en vez de hablarlo todos con el profesor o la profesora, se lo decís al representante de la clase y él o ella va y se lo dice a ese profesor/a. Luego hay reuniones con todos los profesores, pues un delegado/a de cada clase, un representante, está en esas reuniones y va contando cómo va la clase, qué es lo que ve mejor y lo que ve peor...por ejemplo también para las profesoras de apoyo que hablábamos antes, pues si el chico tiene más dificultades, el delegado o la delegada también habla con esta profesora...Para cualquier tema, también para cuando os vais de excursión, el poder proponer temas para ir, ver si hay compañeros/as que no tienen dinero para ir...cualquier problema que surja en la clase, digamos que la relación entre los alumnos y el profesor va a través de ese representante. ¿Entiendes más o menos lo que es?

Bueno, yo es que el otro día estuve en una escuela, donde justo estaban decidiendo quién iba a ser el delegado en una clase de 4º/6º y **Ana** le dijo a la tutora que ella quería ser, pero la tutora

decía que debería ser delegada otra estudiante con mucho mejores notas que ella, porque ella quiere ser delegada pero no saca muy buenas notas. ¿Tú qué piensas?”

(- Opciones del cuestionario: Los mejor valoradas/os por su tutora.

- Los estudiantes con buenas notas.

- Cualquier estudiante).

(Dependiendo de la respuesta del niño, se le van haciendo diferentes contrasugerencias. Por ejemplo, si dice que en su clase, hacen votaciones, se le pregunta si le parece bien esa forma de hacerlo o mejor la de la situación planteada, o si él lo haría de otra forma...)

¿Qué es lo más importante para ti que tiene que tener un delegado?, ¿tú cómo lo harías en tu clase, para ver quién es el delegado? (elige tutor, eligen alumnos, se les pregunta a los que quieren ser...)

¿Piensas que para ser un/a buen/a representante hay que tener buenas notas?, ¿por qué?, ¿y si alguien saca malas notas, podría ser o no?, ¿todos los estudiantes pueden ser delegados o depende del estudiante?

6) **RECONOCIMIENTO-Diversidad familiar.** Bueno, ya es la última situación. Ahora vamos a hablar de las **familias**, ¿vale?, me tienes que decir qué es lo más importante para ti, que tiene que tener una familia, que tiene que haber en una familia, para que se considere familia.

(- Opciones cuestionario: -matrimonio

- pareja personas

- unión afectiva)

Yo conozco a un niño que vive sólo con su abuela, y es la abuela la que le lleva a la escuela y con la que está siempre, ¿para ti es una familia, la abuela y él, o no?

¿Y si en vez de un papá y una mamá, son dos papás que adoptan a un hijo o a una hija, para ti es una familia o no?, ¿por qué?, ¿es igual que la que tiene papá y mamá o es diferente?”. ¿Y si son dos mamás?

Te lo pregunto porque algunos chicos me han dicho que es diferente la educación que te da un papá que la que te da una mamá, ¿tú qué piensas?

Hay otros chicos que me decían que lo importante para que haya una familia, es que los padres estén casados, ¿tú qué piensas, es importante que estén casados los padres o no?, ¿puede ser una familia, si los padres no están casados, o no sería familia?

¿Y qué piensas cuando los padres se han separado?, imagínate unos padres que han tenido hijos y después se han separado, el padre y la madre ya no están juntos, pero cada uno con sus hijos, sí, ¿para ti eso es una familia?, ¿puede ser igual que la de padres juntos, o es diferente siempre?....

Anexo 4. Ejemplos entrevistas realizadas

Entrevistadora: Almudena Juanes	Participante: Jessica	Nº. Partic: 1
Transcripción: Almudena Juanes	Fecha nacimiento (se registró pero no se muestra, para preservar su anonimato)	Edad: 9 años
Entrevista Nº. 66	Sexo: Mujer	
Fecha entrevista: 06-02-2014	Colegio: “El Quijote”	Curso: 4º primaria Grupo: B
	País: España	
<p>Hola, ¿qué tal?, ¿cómo te llamas?..., encantada, yo soy Almudena.</p> <p>¿Te han dicho sobre qué íbamos a hablar?, bueno, yo pertenezco a un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, estamos preguntando a chicos de 4º y 6º de primaria, nos interesa conocer vuestra opinión sobre diversos temas.</p> <p>Vamos a hablar de situaciones que pueden pasar en tu colegio, o en tu entorno, en Madrid, y me tienes que decir qué solución se te ocurre que se puede hacer para cada una de las situaciones.</p> <p>No hay soluciones correctas o incorrectas, así que tienes que responderme basándote en lo que tú crees que te parece mejor. ¿Lo entiendes?, ¿tienes alguna duda? Puedes contarme con confianza todo lo que pienses acerca de lo que hablemos, porque todo lo que digas, sólo lo voy a escuchar yo.</p> <p>Voy a grabar lo que hablemos para no tener que estar escribiendo toda la conversación que tengamos, y así poder estar más atenta a todo lo que dices, ¿no te importa que lo grabemos?, puedes hablar tranquilamente como hablas de manera normal, porque la grabadora lo grabará sin problemas. Vamos a empezar.</p>		<p>Sí, una entrevista, ¡vale!, ya me dijeron mis compañeros que nos grababas, vale.</p>
¡Hola Jessica! ¿qué tal?		<i>Bien</i>

¿Cuántos años tienes?	<i>Tengo 9.</i>
Nueve años, ¿y cuándo es tu cumpleaños?	<i>(...)</i>
<i>(...)</i> Bueno, pues vamos con la primera situación ¿vale?	<i>Vale</i>
Vale, pues imagínate que en tu clase, vais a hacer una excursión esta semana, pero hay dos compañeras tuyas que no pueden ir a esa excursión porque las familias de esas niñas no pueden pagar el dinero para que ellas vayan a la excursión, entonces, ¿qué se te ocurre a ti que se puede hacer?	<i>Pues hacer como...coger cosas de mi habitación, que ya no las use...y venderlas a la gente, y que vayan dando dinero, y poder recaudar dinero para ellas.</i>
¿Cómo una especie de mercadillo, o algo así?	<i>Sí, como un mercadillo, como estamos haciendo ahora para toda la clase...estamos haciendo un minimercadillo, para recaudar dinero para la granja.</i>
Ah, o sea que ya lo estáis haciendo para una excursión.	<i>Sí.</i>
¿Y en el mercadillo quién pone las cosas, vosotros?	<i>Todos, cogemos cosas de nuestra casa, por ejemplo con las gomitas, hacemos cosas, flores, pulseras y de todo, luego ya le ponemos un precio.</i>
<i>(...)</i> ¿y luego quién compra eso, todos también, también los profesores pueden comprar, o no?	<i>Pues no sé. Un día vamos a ir al “contratapa” y lo vamos a vender ahí, las cosas.</i>
Ah, ¿y eso qué es, el “contratapa”?	<i>Pues es como un bar. Es un bar normal, que...</i>

Que ponéis ahí las cosas del mercadillo...	<i>Sí. Cogemos una mesa y ponemos las cosas.</i>
¿O sea que también hay gente de fuera del colegio que puede comprar...?	<i>Claro, todo el mundo.</i>
(...) ¿y lo harías así también en el caso de que haya chicas que no pueden ir a una excursión?	<i>Sí.</i>
¿Ha pasado eso alguna vez aquí, que haya chicos que no puedan ir a una excursión?	<i>Una vez, que un niño de la otra clase, llegó tarde y no pudo ir, y se quedó sin excursión.</i>
(...) Vale, es que yo hace poco estuve en un colegio, que justamente cuando llegué tenían una excursión los chicos de 4º. Se iban a un museo y había un chico y una chica que no podían ir, precisamente por eso, porque la familia no tenía dinero y entonces, lo que hicieron fue quedarse en clase, pero estuvieron en el aula de video viendo un video sobre lo que los otros chicos iban a ver en el museo. ¿Qué te parece esa solución que tomaron en el “cole”?	<i>Bueno...está bien.</i>
¿qué te parece mejor lo que hicieron en este colegio, o lo que me has dicho tú, del mercadillo?	<i>La mía, porque van a poder verlo en 3D, no en vídeo.</i>
¿Te parece mejor que puedan verlo directamente, que puedan ir a la excursión?	<i>Sí, porque a lo mejor en el video, se le cruzan las cosas rápido, y viéndolo se pueden quedar un rato parados, o cosas así...</i>
Entonces, siempre que se pueda hacer algo como el mercadillo, lo prefieres, ¿no?	<i>Sí.</i>

¿Y te parece bien lo que hacéis vosotros, que sea entre todos?, ¿o tendría que ser sólo entre vosotros, o sólo entre los profesores...?	<i>Entre todos. Lo estamos haciendo ahora más o menos, los alumnos de más o menos, los alumnos de 4º B, porque los de 4º A hay algunos que dicen, que sólo los de 4º B, que somos no sé, que somos otra clase, y que sólo lo hagamos los de 4º B.</i>
¿Y tú qué prefieres?	<i>Que lo hagamos en las dos clases, porque las dos vamos a ir a la excursión (...)</i>
(...)Vale. Bueno, pues ahora te voy a hablar de dos chicos, también de 4º de primaria, que se llaman Pablo y Santiago y son amigos, ¿vale?. Santiago, aparte de Pablo, tiene otros amigos que se meten constantemente con Pablo, cuando están en el recreo nunca quieren jugar con él y cuando van a la clase, siempre le están escondiendo las cosas a Pablo. Santiago quiere parar lo que hacen sus amigos, porque Pablo también es su amigo, y no sabe cómo hacerlo, ¿qué se te ocurre a ti que puede hacer Santiago?	<i>Decirles que no se metan con Pablo, porque también es mi amigo y que si no me voy a chivar a un profe porque “ya estoy harto de que le maltratéis y le escondáis las cosas y no me gusta que se lo hagáis”</i>
¿O sea que Santiago iría a hablar con estos chicos, para decirles que se dejaran de meter con él?	<i>Sí.</i>
¿Ha pasado eso en tu clase, que haya chicos que se metan con otros?	<i>Sí, ha pasado, muchas veces.</i>
¿Y qué hacéis cuando pasa eso?	<i>Pues un día, había un amigo que se llama Mario y otro Israel, y en 3º se peleaban siem-</i>

	<i>pre, y ellos tenían los mismos amigos, y estaban todo el rato apartándolos y ellos se seguían pegando, entonces se chivaron a la “profe” de educación física y creo que lo arregló un poco.</i>
Se lo dijeron directamente...	<i>Sí.</i>
Pero tú en el caso de Santiago y Pablo, me has dicho que en vez de la profesora, lo hablen entre ellos, ¿no? (...)	<i>Sí, mejor que lo hablen entre ellos y si siguen así, pues se lo diga a un “profe”.</i>
¿Te parece mejor que primero lo intenten solucionar entre ellos?	<i>Sí.</i>
¿Y por qué te parece mejor eso?	<i>Porque a lo mejor...es mejor, hablar primero con ellos que decírselo a la “profe” porque a lo mejor paran cuando hablas con ellos y siguen cuando se lo dices a la “profe”</i>
¿Piensas que a lo mejor se soluciona antes si se lo decís entre vosotros?	<i>Sí.</i>
Vale, es que algunos chicos me han dicho que es mejor que Santiago hablara directamente con Pablo, para decirle en qué situaciones se van a meter los otros chicos con él, y que Pablo intentara evitar esas situaciones. ¿Qué te parece esa solución?	<i>Están igual de bien....bueno, está mejor la mía porque así se dejarían de meter con Pablo.</i>
¿Piensas que si Santiago va a hablar con Pablo, para que Pablo lo intente evitar esa situación, se...?	<i>A lo mejor ya es tarde</i>

¿Piensas que conseguiría así que se dejaran de meter con él o no?	<i>Pues no, se seguirían metiendo con él, y él seguiría fastidiado.</i>
¿O sea que según tú, sería mejor que Santiago hablara con estos chicos para que no se metieran con Pablo, y si le siguen sin hacer caso, que llamaran a un profesor?	<i>Sí.</i>
(...)Bueno, ahora te tienes que imaginar que cuando bajáis al recreo hay dos compañeras tuyas de clase que nunca participan con vosotras, se quedan en una esquina y no participan en los juegos, ¿qué harías tú para que estas chicas participaran con vosotras?	<i>Decirles que, porque están ahí siempre y no quieren participar en los juegos que hacemos, que siempre les estamos preguntando que si quieren jugar y ellas que no, su respuesta...y luego decirles que se animaran por lo menos un día a ver si les gustase, y si no, pues...</i>
¿Irías tú sola a hablar con estas chicas o irías con alguien más?	<i>Iría con amigas, para que no se crea que solo soy yo la que les apoya.</i>
¿Irías con algún profesor o no?	<i>No, porque a lo mejor se creen que nos vamos a chivar de que no quieren...de que siempre están ahí en una esquina y nunca juegan y... a lo mejor pues tienen miedo, como no...como se quedan ahí solas, pues...</i>
¿Sería mejor entre vosotras?	<i>Sí.</i>

¿Ha pasado eso en tu clase, o en alguien que conozcas, que nunca juegue?	<i>Sí</i>
¿Y qué hacéis?	<i>Pues otros días, hay dos amigas, que se quedaban en 2º, sentadas en la parte de atrás del gimnasio y no jugaban con nadie. Y nosotras todo el rato: “¿queréis jugar, queréis jugar?” y ellas: “que no”, que querían quedarse ahí, y entonces no pudimos hacer nada.</i>
¿Pero fuisteis a hablar con ellas?	<i>Sí.</i>
¿Y por qué no querían jugar?	<i>Porque decían que...vamos, una dice que si juego con ella, que las vamos a fastidiar como...diciendo: “¡ay! Haces trampas, juega otra vez” o algo de eso.</i>
Pero les dijisteis que no ibais a hacer eso...	<i>Sí, pero al final no quisieron, no sé por qué.</i>
Imagínate que cuando vais a hablar con estas chicas para que jueguen con vosotras, os dicen que no están jugando con vosotras, porque no les gusta el juego que estáis haciendo, ¿qué harías ahí?	<i>Pues con mis otras amigas, hablaría con ellas, que me dijese el juego que les gustase a ellas y a las otras dos amigas, y jugaríamos todas juntas...</i>
¿Os pondríais de acuerdo, para ver a qué jugar?	<i>Sí.</i>

<p>Vale, bueno, ahora te voy a hablar de Luisa, Luisa es una niña de tu edad también, que también está en 4° de primaria, y lo que le pasa a Luisa es que tiene problemas de aprendizaje y le resulta difícil seguir el ritmo normal de los compañeros en la clase. Entonces para eso, va una profesora de apoyo todos los días en la clase, para estar con ella y ayudarle en lo que necesita y resolverle más los problemas de la clase.</p> <p>Está la profesora de siempre con el resto de alumnos y esta profesora para ella, pero en la misma clase.</p> <p>¿Qué te parece a ti que vaya una profesora de apoyo?</p>	<p><i>Bien, porque así va más avanzada y aprende más.</i></p>
<p>¿Piensas que puede aprender más así?</p>	<p><i>Sí.</i></p>
<p>¿En tu clase hay profesores de apoyo para algunos chicos, o para ti?</p>	<p><i>Sí, para dos chicos. Hay horas que se van con la profe de apoyo mientras los demás se quedan aprendiendo en clase.</i></p>
<p>¿Y qué te parece mejor, lo que hacen con Luisa, que es dentro de la clase, o lo que hacen aquí, que se lo lleva la “profe”?</p>	<p><i>Como Luisa.</i></p>
<p>¿Y por qué?</p>	<p><i>Porque así, por ejemplo cuando estamos en la clase, pues les puede preguntar algo, pero cuando estamos en nuestra clase, ella no entiende nada y aunque se lo explique la profe y no tiene a nadie que le pregunte más.</i></p>
<p>¿O sea, piensas que es mejor que esté la profe dentro porque así la</p>	<p><i>Sí.</i></p>

tiene para preguntarle, cuando está en clase?	
Vale, es que algunos chicos me han dicho que es mejor que Luisa esté fuera porque puede haber mucho jaleo en la clase y Luisa no enterarse bien, ¿tú qué piensas de eso, hay mucho jaleo, o qué se puede hacer, cuando hay jaleo...?	<i>Hombre, pues si hay jaleo, igualmente ella va a estar preguntando y no va a tener ninguna dificultad. Igualmente ella se podría concentrar un poco y pensar y sino decir, que va a profe de apoyo.</i>
Entonces aunque haya jaleo, ¿prefieres que esté dentro? (...)	<i>Sí.</i>
(...) ¿Y piensas que si Luisa está dentro de la clase, puede retrasar al resto de los compañeros de la clase, o no les retrasaría?	<i>No, no, porque tendríamos otra tarea y mientras que la profe corrige los exámenes, y ella hace el examen, nosotros podríamos hacer otra tarea y quitarnos de tarea.</i>
O sea que se podría...	<i>Y si no tenemos tarea, como no podemos hablar, pues un día tuve yo una idea, porque estábamos en un examen y tenía dos amigos, porque mis otras dos amigas estaban haciendo el examen y yo tuve la idea de hacer avioncitos que ponían dentro cartas y hablábamos.</i>
(...) Pues eso te refieres ¿no?, ¿que mientras que Luisa pregunta, vosotros podéis estar haciendo otra tarea y no retrasaría?	<i>Claro.</i>

<p>Vale, bueno, pues ahora te voy a hablar de una chica que se llama Ana, y ella quiere ser la delegada de su clase, pero su tutora cree que debería ser delegada otra compañera con mucho mejores notas que ella, porque ella quiere ser delegada pero no saca muy buenas notas. ¿Tú qué piensas?</p>	<p><i>Pues muy mal, la verdad, porque aunque saque malas notas, ella solo va a preguntar preguntas, así que...los exámenes son una cosa y las preguntas otra, porque los exámenes te preguntan a ti, pero haciendo preguntas y tú preguntas a otros y ella solo tiene que escribir las opiniones de sus compañeros y luego preguntarlo y contarle en la reunión de delegados.</i></p>
<p>Lo que hacen los delegados en tu clase, ¿es coger la opinión de todos?</p>	<p><i>Sí. Nos tapamos así con la cabeza, y dice la profe por ejemplo: “¡votos para Esther!” y los que quieran votar para que sea delegada, pues levantan la mano, y ya quien tenga más puntos, se va a la reunión de delegados.</i></p>
<p>Vale, entonces las notas ahí no serían importantes, que es lo que le han dicho a Ana...</p>	<p><i>No.</i></p>
<p>¿Qué tiene que tener un delegado, o podéis ser todos, delegados?</p>	<p><i>Podemos ser todos.</i></p>
<p>¿Y te parece bien que lo hagáis como en tu clase, que lo hagáis por votación?</p>	<p><i>Sí.</i></p>

¿Y las votaciones que hacéis, el que sale elegido, es el mismo todo el curso, o cambiáis?	<i>Sale un chico y una chica. No, son un niño y una niña distinta cada año.</i>
O sea cada año cambiáis ¿Y te parece bien que sea el mismo todo el curso, o cambiarías?	<i>Sí. No sé si has visto aquí pasando por comedor una cosa que pone: “reunión de delegados”, y ponen ahí las fotos de los que han sido delegados y hay dos que son de nuestra clase, que se llaman Mario y Nuria que fueron este año delegados.</i>
¿A ti te gustaría ser delegada?	<i>Por una parte sí y por otra no. La parte no, porque hace muchísimo calor, en la clase de delegados (...), y la parte que sí, porque me divierto haciendo preguntas y me gusta preguntar también (...) Nunca he sido delegada, me he presentado alguna vez, pero este año no me presenté porque no me apetecía mucho (...)</i>
(...) Ahora vamos a hablar de las familias, ¿vale? Según tú, ¿qué es lo más importante que tiene que tener una familia?	<i>Amor.</i>

Amor, ¿y qué más cosas, alguna cosa más?	<i>Amor, amistad, no discusiones y...que las niñas saquen buenas notas, para que no las regañen y que no griten mucho ni hagan mucho ruido.</i>
Es un poco que se lleven bien, ¿no? Entre ellos...	<i>Sí.</i>
Vale, yo es que conozco a un niño que él no tiene padres, vive solo con su abuela, ¿eso para ti es una familia, la abuela y él o no?	<i>Sí, es familia, porque igualmente son tu familia y no son como...desconocidos o amigos, son familia.</i>
¿Y sería igual que el niño que tiene un padre y una madre, o sería diferente?	<i>Sí.</i>
Lo que me has dicho que haya amor entre ellos, que no haya discusiones... ¿también?	<i>Claro. Va a ser lo mismo con un familiar.</i>
(...)Vale, imagínate ahora una pareja de hombres que adoptan un hijo o una hija, ¿para ti eso son familia también?	<i>Sí, porque los han adoptado y ya son sus hijos.</i>
¿Igual que la que tiene un padre y una madre o sería diferente?	<i>Sí, sería más o menos igual.</i>
¿Más o menos, por qué más o menos?	<i>Porque por una parte sí son bebés, y ellos ya han tomado leche de su madre materna, pues ellos no podrían tomar leche, porque como son dos chicos, tendrían que darle el biberón.</i>
Ah, vale, ¿te refieres a lo físico?, ¿y en cuanto a la educación, piensas que puede ser igual la educación que te da un padre y una madre, que	<i>Sí, sería igual, lo que pasa que serían dos padres y ya está.</i>

la que te dan dos padres, o sería diferente?	
¿Y si fueran dos madres también sería igual?	<i>Sería igual, pero con la leche que...y si tuviesen leche, ¡claro!</i>
¿También serían familia para ti?	<i>Claro.</i>
Es que hay algunos chicos que les he preguntado que me han dicho que no es lo mismo la educación que te puede dar un padre que la que te da una madre, ¿tú piensas que esto es así, o piensas que es la misma educación la que te pueden dar?	<i>Que puede ser la misma educación. Pues yo a lo mejor tengo una hermana adoptada por parte de madre.</i>
¿Ah, sí?	<i>Sí, mi madre tiene un novio y yo estoy todo el rato: “pues quiero una hermana adoptada” y ella: “pero si es negrita” y yo: “pues vale”, y el novio de mi madre: “pues yo quiero uno pelirrojo”, y yo: “¿pero qué quieres, que compremos dos?” y yo: “pues sí, uno para cada uno”</i>
Sí, claro, pero luego los niños crecen, ¡que no es como un peluche!, ¿a ti te haría ilusión tener un hermano adoptado?	<i>Sí, porque le enseñaría todas las cosas que yo sé, y le ayudaría.</i>
¿Tienes hermanos o no?	<i>Sí, tengo una hermana mayor y una hermana pequeña, pero por parte de padre.</i>

¿Y de tu madre no tienes hermanos?	<i>No.</i>
¿Y cuándo se separaron tus padres?	<i>Cuando yo tenía dos años.</i>
Ah muy de pequeña, ¿entonces lo llevas bien?	<i>Sí.</i>
Porque hay algunos niños que se separan los padres cuando ellos son mayores y lo pasan peor...	<i>Ah...</i>
Hay algunos niños me han dicho que lo importante para que haya una familia es que los padres estén casados, ¿para ti eso es importante? En tu caso por ejemplo están separados.	<i>No, porque sería igual. Yo no sé qué tiene de importante porque sería igual, es lo mismo que estén casados a que no estén casados.</i>
O sea lo importante para ti es que haya amor, que no haya discusiones...	<i>Sí.</i>
Que tú con tus padres te lleves bien...	<i>Sí.</i>
¿Y tus padres se llevan bien entre ellos, para estar contigo?	<i>Sí, por ejemplo en mi cumple del año pasado lo celebramos en un bar y estuvieron juntos y no se pelearon. Se llevan bien.</i>
Eso es lo importante ¿no?, aunque no estén juntos, que se lleven bien. ¿Y eso es igual que el que estén juntos, el padre y la madre?	<i>Sí, porque mi madre también tuvo un novio que se casó con él y se separaron, y es lo mismo que mi padre con mi madre, a mi madre con su novio.</i>
¿Es la misma relación?	<i>Sí.</i>
¿Y para ti son todas familias, entonces?	<i>Sí.</i>
Muy bien Jessica, pues ya hemos acabado (...)	<i>¡Qué rápido!, ¿no hay más preguntas?, jo...</i>

Entrevistadora: Almudena Juanes	Participante: Sandra	Nº. Partic: 1
Transcripción: Almudena Juanes	Fecha nacimiento.: (...)	Edad: 12 años
Entrevista Nº. 4 (Argentina) - 84	Sexo: Mujer	
Fecha entrevista: 06-10-2015	Colegio: “Juana Azurduy”	Curso: 6º primaria Grupo: C (tarde)
	País: Argentina	
Bueno pues hoy es día 6 de octubre y estamos en la escuela: “Juana Azurduy”, con Sandra. ¡Hola Sandra!, ¿qué tal?		<i>Hola, bien.</i>
¿Cuántos años tienes?		<i>Doce</i>
Doce años, ¿y cuándo es tu cumpleaños?		<i>El (...)</i>
(...) Bueno pues te voy a poner la primera situación, ¿vale?		<i>Sí.</i>
Te tienes que imaginar que en tu clase, en 6º C vais a hacer una excursión, pero hay tres compañeras que no pueden ir a esa excursión porque sus papás no pueden pagar el dinero que supone ir a la excursión, entonces, ¿cómo crees que puede resolverse esto?, ¿qué se puede hacer ahí?		<i>Ah, sí, eso pasó. Mi compañera Vida no tenía plata e hicimos torta, una rifa...y le pudimos pagar el viaje y fueron. Lo compraban acá en la escuela los profes, los alumnos, todo...muchas personas, y ahí sí le pudimos pagar el viaje.</i>
¿Y cómo se os ocurrió?		<i>Porque a veces los de la mañana lo hicieron y nosotros dijimos vamos a hacer lo mismo. Y lo conseguimos, fuimos a mundo marino.</i>

<p>...Yo es que el otro día, estuve en una escuela, en que justo los de 6° se iban de excursión, a un museo, y pasaba eso, que un chico y una chica no habían podido pagar la excursión. Lo que hicieron en su clase fue que ellos dos no fueron a la excursión, se quedaron en clase, pero les pusieron un video sobre lo que los otros iban a ver en la excursión, en el museo. ¿Qué te parece esa solución, que tomaron en esa escuela?</p>	<p><i>Ah...sí, pero no sé cómo explicarte...para mí está bien porque ay no sé qué decirte. Me parece buena la idea, porque como no pudieron ver, disfrutaron también algo en vez de quedarse ahí en su casa...</i></p>
<p>¿Y qué te parece mejor, lo que hicieron allá, o lo que propones tú, de los bizcochuelos, rifas...?</p>	<p><i>Para mí que está mejor lo de nosotros, porque si no van al viaje, no pueden hacer fotos, disfrutar...mirando el video no es lo mismo...</i></p>
<p>¿Y cuándo hicisteis lo de vender las cosas, ahí todo el mundo compraba?</p>	<p><i>Los profes y los alumnos, los padres no les dijimos...lo hacíamos en el recreo, cuando los grandes tenían recreo, vendíamos acá abajo y cuando los chiquitos tenían recreo, vendíamos arriba, y si no le decíamos a la seño que nos dejara cinco minutitos para hacerlo y nos dejaba.</i></p>
<p>Vale, pues ahora te voy a hablar de dos chicos, también de 6° de primaria, de una escuela de España, que se llaman Pablo y Santiago y son amigos, ¿vale?. Santiago, aparte de Pablo, tiene otros amigos que se meten constantemente con Pablo, cuando están en el recreo, nunca</p>	<p><i>Puede hablar para que no les molesten, con los chicos y capaz que pueda hablar con la señorita también, no sé...para</i></p>

quieren jugar con él, y cuando están en clase, siempre le están escondiendo los lápices y todo el material a Pablo, Santiago quiere parar lo que hacen sus amigos, porque Pablo también es su amigo, y no sabe cómo hacerlo. ¿Qué se te ocurre a ti que puede hacer Santiago?	<i>explicarle lo que le hacían a Pablo...capaz que los chicos piensan y dejan de molestar, no sé.</i>
¿Y qué haría primero?	<i>Primero hablaría con los chicos y después no sé, capaz que hable con la señorita o con los padres, si siguen...</i>
¿Ha pasado eso en tu clase, o alguien que conozcas, que se estén metiendo con él?	<i>No, los varones pero lo hacen jugando...no es que lo hacen a propósito, pero siempre jugamos así.</i>
Algunos chicos que pregunté me decían que lo que tenía que hacer Santiago es hablar con Pablo para decirle en qué situaciones se iban los otros a meter con él y que Pablo las intentara evitar...	<i>Está buena también porque puede evitar esas situaciones...podría hablar Pablo también con los chicos, capaz que le dicen algo...</i>
¿Y qué te parece mejor, lo que me has dicho tú, que Santiago hablara con sus amigos, o lo que me decían estos chicos, de que Santiago hablara con Pablo?	<i>Las dos.</i>
¿Qué harías tú primero?	<i>Lo que dijeron, de hablar con Pablo...no, ¡mejor la mía!, porque ay no sé cómo decirte, porque capaz que los chicos cambien de opinión y les dejen de esconder las cosas si Santiago habla con ellos, porque si</i>

	<i>habla con Pablo, Pablo va a evitar las cosas, pero van a seguir haciéndolo y si habla con estos chicos, capaz se puede solucionar y no lo molestan más.</i>
Imagínate que en tu clase, cuando bajáis al recreo, hay siempre dos compañeras tuyas que no juegan con vosotras, se quedan en una esquina del patio y no participan con los demás, ¿qué harías tú para que estas chicas participaran?	<i>No sé, hablarles, que se integren al grupo, no sé...capaz tienen algún problema y yo voy y les hablo para ver qué les pica, si les puedo ayudar en algo, que se integren al grupo.</i>
¿Irías tú sola a hablar con ellas, o con alguien más...?	<i>No sé, con mis compañeras mejor, para que tengan confianza, no sé...</i>
¿Ha pasado eso en tu clase?	<i>No, cada alumna que viene nueva, no sé, la integramos al grupo, la ayudamos en la tarea...</i>
¿Y en la escuela has visto a alguien que se quede sin jugar, en una esquina del patio...?	<i>No, todos son reunidos, o sea jugamos, a "la mancha" ¿y viste que algunos, entre varones y nenas no se hablan? Nosotros no, en nuestra clase estamos todos juntos, no peleamos ni nada de eso.</i>

<p>Imagínate que cuando vais a hablar con ellas, os dicen que no están jugando con vosotras, porque no les gusta el juego que estáis haciendo, ¿qué harías?</p>	<p><i>No sé, hablar si quieren jugar a otra cosa, y hablaría con los otros compañeros a ver si quieren jugar también...</i></p>
<p>¿Y hablaríais ahí también con la seño, o no?</p>	<p><i>No, capaz que digo, que está sola, vaya a hablar y se convenza para entrar en el grupo, porque a lo mejor tiene un problema en la casa o algo...</i></p>
<p>Vale, bueno, pues ahora te voy a hablar de Luisa, Luisa es una niña de tu edad también, que también está en 6º de primaria, y lo que le pasa a Luisa es que tiene problemas de aprendizaje y le resulta difícil seguir el ritmo normal de los compañeros en la clase. Entonces para eso, va una profesora de apoyo todos los días en la clase, para estar con ella y ayudarle en lo que necesita y resolverle más los problemas de la clase.</p> <p>Está la profesora de siempre con el resto de alumnos y esta profesora para ella, pero en la misma clase.</p> <p>¿Qué te parece ti que vaya una profesora de apoyo?</p>	<p><i>Ah, eso le pasó a una compañera que iba mal en las materias, no sabe leer mucho ni escribir y le cuesta prestar atención en clase, yo a veces voy y le digo siempre que preste atención, para que aprenda más, para que tenga una linda carrera, la ayudo con las tareas, le ayudo con todo.</i></p> <p><i>Mi compañero Genaro tiene también profesor de apoyo, ya no, pero el año pasado era así también. A mí me parece bien porque la ayuda a seguir adelante, a todo...aparte es lo mismo que tengas señorita que la de apoyo, pero mejor la de</i></p>

	<i>apoyo que puede escuchar más, porque solo le enseña a él, la seño tiene que estar con todos los alumnos y no puede tenerlo solo a él...</i>
Es que algunos chicos me decían que lo que hacían en su escuela es que algunos papás contratan a otra maestra particular por las tardes...	<i>Ah, sí, acá a veces lo hacen o los llevan a las casas de las maestras...me parece que mejor esté en las clases porque los puede ayudar en el momento y fuera, si tiene alguna duda en clase, no se lo pueden resolver...mejor que la profe de apoyo esté en la clase.</i>
¿Y piensas que les puede distraer al resto de alumnos que esté la profe de apoyo o no les molestaría?	<i>A nosotros no nos molestaba, porque entendíamos que a él le costaba...se sentaba aparte, y no nos molestaba. Nosotros entendemos que le cuesta aprender y que la maestra está para ayudarles (fue en cuarto y en quinto).</i>
Bueno, no sé si sabes qué son los delegados en una clase...Es algún alumno de clase que representa todo lo que pensáis los alumnos. Entonces, cuando hay algún problema de que queréis hablar con algún profesor pues, imagínate para que os ponga menos deberes, porque os	<i>Mi hermana creo que...Noa, que va a secundaria acá al lado, creo que tenía delegada...que iba a reuniones a ha-</i>

<p>pone muchos deberes, pues en vez de hablarlo todos con el profesor, se lo decís al representante de la clase y él va y se lo dice a ese profesor. Luego hay reuniones con todos los profesores, pues un delegado de cada clase, un representante, está en esas reuniones y va contando cómo va la clase, qué es lo que ve mejor y lo que ve peor...por ejemplo también para las profesoras de apoyo que hablábamos antes, pues si el chico tiene más dificultades, el delegado también habla con esta profesora...Para cualquier tema, también para cuando os vais de excursión, el poder proponer temas para ir...cualquier problema que surja en la clase, sigamos que la relación entre los alumnos y el profesor va a través de ese representante. ¿Entendés más o menos lo que es?</p>	<p><i>blar sobre qué podían hacer en clase, ella fue a hablar, y propuso pintar el grado y creo que lo hicieron...creo que hay dos delegados en clase. Ella es la delegada y otro compañero más.</i></p>
<p>Vale, bueno, pues Ana es una chica que quiere ser la delegada de su clase, pero su tutora cree que debería ser delegado otro estudiante con mucho mejores notas que ella, porque ella quiere ser delegada pero no saca muy buenas notas. Entonces, ¿qué piensas de esa decisión?</p>	<p><i>Para mí está mal, porque que saque malas notas, no significa que pueda ser buena delegada, capaz que ella tiene buenas opiniones para los alumnos, el aula, no sé...</i></p>
<p>¿No es importante que saquen buenas notas para ser delegado?</p>	<p><i>Un poco, sí, pero que tenga malas notas al ser delegado...no significa que al no tener buenas notas no pueda ser delegado.</i></p>
<p>¿O sea las notas son importantes, pero alguien que saque malas notas, puede ser delegado/a?</p>	<p><i>Para mí, sí.</i></p>

¿Podrían ser todos delegados...imagínate en tu clase, podría ser cualquiera de tus compañeros?	<i>Para mí podría ser cualquiera, porque todos pueden dar opiniones...</i>
¿Y cómo harías en tu clase, para elegir a un delegado?	<i>En mi hermana, creo que pusieron una cajita y escribían el nombre del que querían y votaban todos los alumnos...(la seño, no). Sí, está buena esa idea, a mí me gustaría hacerlo así, estaría bueno que votara también la seño. A mí me gustaría ser delegada en mi clase.</i>
Ahora vamos a hablar de las familias, ¿vale?. Según tú, ¿qué se necesita para que haya una familia?, ¿qué es lo más importante que tiene que tener una familia?	<i>La unión, puede ser, que estén todos unidos, que se quieran, que no tengan peleas...conflictos, discusiones...creo que es lo mismo, pero no importa, ¿qué más puede ser?, que sean unidos, que se amen...creo que nada más.</i>
Yo conozco a un niño que él no tiene papás, él vive solo con su abuela, y es la que le va a buscar al colegio... ¿para ti es una familia, la abuela y él, o no?	<i>Sí, porque para él la abuela es muy importante y sí, me parece bien. ¿Y por qué no tiene papás? (...)</i>

	<i>sí, me parece muy importante la abuela y el niño, pienso que sería igual.</i>
Imagínate que en vez de un papá y una mamá, son dos papás, es una pareja de hombres que adoptan un hijo, ¿para ti eso son familia también?	<i>Sí, porque o sea no importa lo diferente, lo importante es que se quieran, que se lleven bien, como te dije en la anterior, y no importa el género de cada persona, lo importante es tener una familia, que te quieran...</i>
¿Y si en vez de dos papás, fueran dos mamás, las que tuvieran el hijo, también serían familia, o no?	<i>Sí, también sería igual.</i>
Algunos chicos que he preguntado me decían que no era igual la educación que te puede dar una mamá que la que te puede dar un papá, ¿qué piensas, para ti es igual o es diferente lo que enseña el papá o la mamá?	<i>Para mí es igual, mis papás me enseñan de la misma forma, o sea no le veo nada diferente. (Dos papás o dos mamás) Le educarían de la misma forma.</i>
Algunos niños también lo que me han dicho es que para que haya una familia, lo importante es que estén casados los padres, ¿para ti es importante que estén casados los padres, o no?	<i>Para mí no, porque no importa que estén casados, lo importante es que estéis a gusto, que te cuiden, que te enseñen, es lo mismo que estén casados para mí, que estén en pareja, yo no veo nada distinto que se casen y que estén en pareja.</i>

¿Y si se separan los padres, qué pensás?	<i>Bueno...a veces es más difícil de llevar, porque puede que no veas mucho a alguno de tus papás, pero si te siguen queriendo a vos y todo eso, pues...ya está</i>
(…), muchas gracias Sandra, ya hemos terminado.	<i>No, por favor (...)</i>